

**UNIVERSITAT  
JAUME•I**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Lengua y Literatura y Enseñanza de Idiomas. Español

**EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL EN UN GRUPO  
INTEGRADO DE NIVELES B1.1-B1.2  
DE SEGUNDA LENGUA EN INMERSIÓN**

Modalidad 1: Mejora Educativa

Autora: Olga Kakovka - Y4216789Y

Director: Jorge Martí Contreras

Curso 2018-2019

*«A spoken message at the time is needed, no matter how imperfect, is worth many unspoken messages, no matter how perfect»*

Rubin y Thompson.: *How to be a successful language learner*, 1982.

## **RESUMEN**

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) hace referencia al plan de estudios del *Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, en la especialidad de español. Se ha optado por la *opción 1 de mejora educativa*, que es la modalidad de investigación-acción.

El trabajo está centrado en el desarrollo de la expresión e interacción oral de la lengua meta (L2) en un grupo integrado, formado por los alumnos de dos niveles: B1.1 y B1.2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). Se trata de estudiantes extranjeros adultos que residen en España y necesitan aprender español para poder integrarse en la nueva sociedad. Procurando conseguir esta integración y conocer el idioma, la cultura y las costumbres del país de acogida, en las clases de segundas lenguas apenas queda espacio para el intercambio cultural. Por eso, hemos intentado crear un proyecto que, además, fomente la interacción y cooperación, y que sea para los alumnos una oportunidad de hablar sobre su cultura de origen, sus costumbres y sistemas de valores.

Para conseguir estos objetivos, hemos diseñado una unidad didáctica, titulada "Día del Libro", de tal manera que la última sesión coincida con la celebración del Día Internacional del Libro y que sea el espacio donde los estudiantes compartan sus gustos literarios y hablen de sus libros favoritos de su país.

Este trabajo es una aproximación a una de las metodologías más extendidas hoy en día en la enseñanza de segundas lenguas: enfoque comunicativo y, en particular, su derivado, enfoque por tareas. La importancia del aprendizaje significativo, inclusivo y cooperativo son otros puntos clave que se han tenido presentes a lo largo del proyecto.

## **PALABRAS CLAVE**

Expresión oral, interacción, enfoque por tareas, comunicación, interculturalidad

## ÍNDICE

<b>1. Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>8</b>
2.1 Estado en cuestión: expresión e interacción oral.....	8
2.2 Perfil del alumnado B1.1-B1.2: MCER y PCIC.....	9
2.3 Enfoque orientado a la acción.....	12
2.4 Enfoque comunicativo y aprendizaje significativo.....	14
2.5 Enfoque por tareas.....	15
2.6 Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo.....	16
2.7 Aprendizaje y enseñanza de español como segunda lengua a adultos.....	18
2.8 Marco legislativo.....	20
<b>3. Contextualización.....</b>	<b>22</b>
3.1 Contextualización del centro.....	22
3.2 Perfil del alumnado.....	23
3.3 Justificación de la unidad didáctica.....	26
<b>4. Programación de la unidad didáctica: Día del Libro.....</b>	<b>27</b>
4.1 Metodología.....	27
4.2 Elección de la tarea final.....	32
4.3 Especificación de los objetivos.....	33
4.4 Especificación de los contenidos.....	35
4.4.1 Competencias básicas.....	35
4.4.2 Contenidos específicos.....	35
4.5 Planificación del proceso.....	37
4.5.1 Temporalización.....	37
4.5.2 Recursos didácticos.....	38
4.5.3 Presentación de las tareas.....	38
4.6 Evaluación.....	47
<b>5. Conclusiones y valoración personal.....</b>	<b>48</b>
5.1 Implementación de la unidad didáctica.....	48
5.2 Reflexiones.....	48
5.3 Evaluación de los alumnos al curso.....	50
5.4 Propuestas de mejora.....	51

<b>6. Bibliografía y webgrafía.....</b>	<b>52</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>57</b>
7.1 Anexo 1: Tarea 1 - “Érase una vez...”. Cuéntame un cuento.....	57
7.2 Anexo 2: Tarea 2 - Me gusta que.....	61
7.3 Anexo 3: Tarea 3 - ¿Qué opinas...?.....	66
7.4 Anexo 4: Tarea final - Mi libro favorito.....	74
7.5 Anexo 5: Rúbricas de evaluación.....	82
7.6 Anexo 6: Reflexiones personales.....	85

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster se centra en la expresión e interacción oral en un grupo integrado B1.1-B1.2 que está formado por los alumnos de dos niveles: B1.1 y B1.2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). Se trata del alumnado extranjero que reside en España y aprende español como segunda lengua, es decir, alumnado en inmersión lingüística. De ahí el título del presente TFM: *la expresión e interacción oral en un grupo integrado de niveles B1.1-B1.2 de segunda lengua en inmersión*.

Durante el primer período de prácticas en la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón se ha observado que los estudiantes del nivel B1.1-B1.2 dominan múltiples estructuras gramaticales, así como gozan de un vocabulario bastante variado. Sin embargo, necesitaban más práctica oral para interiorizar los contenidos aprendidos. Por otra parte, el grupo es muy heterogéneo en varios aspectos (lengua materna, edad, formación académica, etc.) y se caracteriza por escasa colaboración entre el alumnado. Esto nos ha llevado a la idea de intentar crear un proyecto que fomente la cooperación y el intercambio cultural en el aula.

Para conseguir estos objetivos se ha elaborado un marco teórico que contiene los conceptos teóricos fundamentales que nos han servido de base a lo largo del proyecto. El marco teórico se sustenta en dos grandes pilares: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) del Consejo de Europa, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Estas dos fuentes son de mucha importancia para este TFM, ya que nos han servido de guía para concretar el campo de trabajo y para adoptar el enfoque y la metodología adecuados. Además, el marco teórico incluye el marco legislativo, donde se especifica la base legal que se ha consultado.

En el siguiente capítulo se contextualiza el centro y el perfil del alumnado al que va destinada la unidad didáctica. A continuación, se presenta la unidad didáctica diseñada y todos sus componentes imprescindibles: metodología, objetivos, contenidos, competencias, recursos, actividades y evaluación. Por último, terminamos con una reflexión de los resultados obtenidos, una valoración personal y unas propuestas de mejora.

Dentro de las metodologías que se han desarrollado en el área de enseñanza de segundas lenguas, la que más corresponde a nuestros objetivos es el enfoque comunicativo. En particular, dentro de este modelo se ha optado por el enfoque por tareas. Además, otros puntos clave que hemos tenido en cuenta a lo largo del proyecto son la importancia del aprendizaje significativo, inclusivo y cooperativo.

## 2. MARCO TEÓRICO

El presente Trabajo de Fin de Máster es un intento de desarrollar la expresión e interacción oral en un grupo de estudiantes para los que el aprendizaje de segunda lengua cobra especial relevancia, ya que es una necesidad para poder integrarse en el nuevo país.

A continuación, vamos a analizar los conceptos teóricos imprescindibles para el desarrollo de nuestro TFM.

### 2.1 *Estado en cuestión: expresión e interacción oral*

A lo largo de varios siglos la enseñanza de idiomas tenía en cuenta solo la lengua escrita, la lengua oral cobra importancia solo a partir de la segunda mitad del siglo xx. Tradicionalmente, dentro de la lengua oral se habla de dos destrezas: la expresión oral y la comprensión auditiva. A su vez, la comprensión lectora y la expresión escrita son propias de la lengua escrita.

Con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) aparecen dos conceptos nuevos: la interacción y la mediación. Así, el MCER (2002: 14) cataloga la expresión y la interacción como *actividades de la lengua* junto con la comprensión y la mediación (en forma oral, escrita o en ambas). Por otro lado, se afirma que, «como procesos, la comprensión y la expresión son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. No obstante, el uso de estos términos para las actividades de la lengua está limitado al papel que desempeñan de forma aislada. En cuanto a la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio en el que la expresión y la comprensión se alternan y, hasta, pueden solaparse en la comunicación oral» (Consejo de Europa, 2002:14).

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* de Ernesto Martín Peris et. al. (2008), la *expresión oral* es definida como:

la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no solo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.



En lo que se refiere a la *interacción*, encontramos la siguiente definición:

Un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. El uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas. Una conversación cotidiana, una reunión de trabajo, una clase, un saludo o una partida de cartas, por ejemplo, son interacciones.

Por tanto, podemos constatar que la expresión y la interacción oral son conceptos claramente distintos, aunque estrechamente relacionados. Marta Baralo (2000: 5) en su trabajo *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE* comparte esta opinión y explica que:

La expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados.

Para muchos aprendientes de segundas lenguas el poder comunicarse oralmente suele ser el objetivo más importante y, a la vez, el más difícil de conseguir. Son numerosas las dificultades con las que nos podemos encontrar en la enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral de un idioma extranjero: «limitaciones de conocimiento, presión de tiempo, participación desigual de los alumnos, inhibición o sentimiento de vergüenza, miedo a cometer errores, dificultad para mantener la lengua extranjera en el transcurso del intercambio comunicativo, falta de confianza en uno mismo o falta de interés real en el tema del que se trata, entre otros» (Rabéa, 2010: 11).

## 2.2 Perfil del alumnado B1.1-B1.2: MCER y PCIC

La unidad didáctica que se presentará a continuación está diseñada para trabajar la expresión y la interacción oral en un grupo integrado B1.1-B1.2 en inmersión, es decir, para los alumnos que estudian español como segunda o tercera lengua como necesidad para su integración en la sociedad.

El MCER determina seis niveles de aprendizaje (A1, A2, B1, B2, C1, C2) y tres categorías que el alumno tiene que desarrollar en cada nivel: comprender, hablar y escribir (Consejo de Europa, 2002: 30).

	COMPRENDER		HABLAR		ESCRIBIR
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1					
A2					
B1			PRESENTE PROYECTO (B1.1 - B1.2)		
B2					
C1					
C2					

*Figura 1. Niveles y destrezas establecidas en el MCER*

El MCER ofrece además un resumen breve de carácter general de cada uno de los niveles. En particular, encontramos los siguientes puntos de orientación para el usuario independiente (Consejo de Europa, 2002: 26):

Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

*Figura 2. Niveles comunes de referencia: escala global*

Por otro lado, en un entorno de aprendizaje de la lengua en el área donde se habla, puede haber tendencia a desarrollar la rama de la *independencia*, añadiendo una capa más de profundidad mediante la subdivisión de los niveles en la mitad de la escala (Consejo de Europa, 2002: 35):

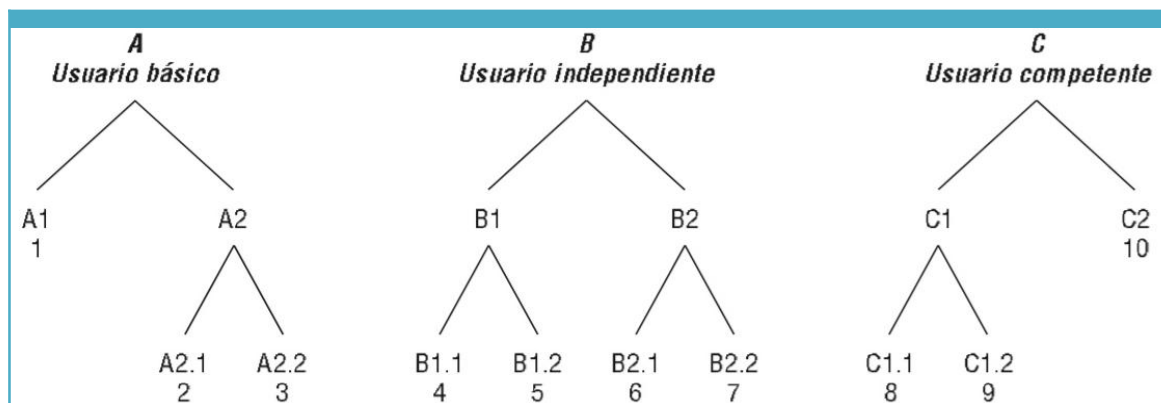


Figura 3. Niveles MCER

En cuanto a la destreza oral para el nivel B1 el MCER estipula lo siguiente (Consejo de Europa, 2002: 30):

B1	
<b>Interacción oral</b>	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
<b>Expresión oral</b>	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.

Figura 4. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

Con la publicación del MCER y su posterior traducción al español, el Instituto Cervantes actualizó su *Plan Curricular*. Así, el Instituto Cervantes pasó de los cuatro niveles iniciales (inicial, intermedio, avanzado y superior) a los seis niveles de referencia para el español, basados en la propuesta del MCER (A1-A2, B1-B2 y C1-C2). Por otro lado, el PCIC ofrece inventarios de material lingüístico que se ha de trabajar en cada nivel y establece los descriptores para cada uno de los niveles.

Para el nivel B1 el PCIC establece lo siguiente:

### Los alumnos que alcanzan un nivel B1

- son capaces de sacarle partido a un repertorio amplio pero sencillo de vocabulario, estructuras y fórmulas aprendidas;
- ponen en juego los conocimientos generales del mundo hispano (referentes culturales, normas y convenciones de carácter sociocultural) que necesitan para desenvolverse en las diferentes transacciones en las que participan;
- se comunican adecuadamente en un registro neutro, aunque con suficiente flexibilidad como para adaptarse a diferentes situaciones;
- se expresan con razonable corrección, aunque vacilen o hagan pausas para pensar lo que van a decir y cometan errores (especialmente de pronunciación) sobre todo en situaciones imprevistas y de cierta tensión;
- saben cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir;
- son capaces de realizar las transacciones que se requieren en la organización de un viaje o durante su desarrollo o en situaciones menos habituales en comercios, agencias de alquiler de coches, oficinas de correos, bancos, etc.;
- son capaces de plantear quejas y de relatar detalles de situaciones imprevistas (robos, accidentes, etc.).

*Figura 5. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.*

Al mismo tiempo, en el PCIC podemos encontrar la siguiente explicación orientativa para la capacidad de participar en interacciones sociales:

### Los alumnos que alcanzan un nivel B1

- tienen suficientes recursos lingüísticos y no lingüísticos como para desenvolverse y comportarse adecuadamente en las situaciones sociales en las que participen;
- disponen de suficiente vocabulario, estructuras, fórmulas aprendidas, así como de una gran variedad de funciones lingüísticas que les permiten abordar temas cotidianos como la familia, el trabajo, aficiones e intereses, viajes y hechos de actualidad;
- pueden describir situaciones impredecibles, explicar los puntos principales de una idea o un problema, expresar sentimientos o pensamientos sobre temas abstractos o culturales con razonable precisión oralmente o por escrito;
- tienen conciencia de las normas de cortesía más importantes, capacidad para identificar las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad nueva y la suya propia;
- son capaces de expresarse con razonable corrección, aunque en ocasiones duden, hagan circunloquios, cometan errores y las limitaciones léxicas provoquen repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.

*Figura 6: Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.*

## 2.3 Enfoque orientado a la acción

La publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) ha constituido un cambio fundamental en la política lingüística de Europa. Entre muchos avances que forman parte del documento está el *enfoque orientado a la acción*, cuya

importancia se intuye desde el mismo título: los autores posicionan el concepto de *aprendizaje* antes de los de la *enseñanza y evaluación*, destacando de esta manera el papel importantísimo del propio aprendiz. El alumno se convierte en la figura central del proceso educativo, el protagonista de su propio aprendizaje.

A través de las notas para el usuario del *MCER*, el Consejo «propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que se basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes» (Consejo de Europa, 2002: XII). De esta manera, «el alumno buscará y el profesor intervendrá para conseguir una mayor fluidez que proporcionará al alumno un mayor dominio en la consecución de su objetivo» (Dormal, 2018: 456).

Al adoptar el *enfoque orientado a la acción*, el MCER lo explica de la siguiente manera:

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido (Consejo de Europa, 2002: 9).

El PCIC (2006) también adopta el *enfoque orientado a la acción* e incluye, además del uso social, una dimensión intercultural y una dimensión de aprendiente autónomo. No obstante, las tres dimensiones presentadas de forma aislada están estrechamente relacionadas:

- El alumno como agente social, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El alumno como hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura.
- El alumno como aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

De esta explicación se puede extraer varias ideas clave. Así, ya no se trata solo de la habilidad de comunicarse en diferentes contextos sociales. El aprendiente, además, debe desarrollar una actitud abierta hacia nueva cultura, libre de

estereotipos, y estar preparado al intercambio cultural. Por último, la autonomía que se le concede al estudiante, le lleva a la responsabilidad de su propio aprendizaje y la necesidad de ‘aprender a aprender’.

## 2.4 *Enfoque comunicativo y aprendizaje significativo*

Agrupamos bajo la denominación *enfoques comunicativos* [...] un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua, surgidas en todo tipo de contextos [...] a partir de la década de los setenta. Propuestas tan aparentemente dispares como el *enfoque nocional-funcional*, la *inmersión lingüística*, el *trabajo por proyectos o tareas* o el *CLL (Community Language Learning o Aprendizaje de lenguas en comunidad)*, por citar solo algunas, comparten el objetivo fundamental de enseñar a usar la lengua meta a través de actividades prácticas que permitan al alumno aprender y ejercitar la comunicación en el aula (Cassany, 1999: 1).

El *enfoque comunicativo* aparece en los años 70 del siglo xx y, como se intuye del propio nombre, consiste en habilitar al alumno para una comunicación real eficiente. En esta perspectiva «la lengua comienza a entenderse básicamente como un instrumento de comunicación y, por lo tanto, el énfasis de la enseñanza de lenguas extranjeras pasa a ser el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos» (Livingstone, Ferreira, 2009: 95).

En el *Diccionario de términos clave de ELE* de Ernesto Martín Peris et. al. (2008) encontramos que:

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma.

De esta manera, «el objetivo no es aprender acerca de un segundo idioma, sino usarlo para poder comunicarse en varios contextos» (Wade, 2009: 159).

El *enfoque comunicativo* está estrechamente relacionado con el *aprendizaje significativo* cuya definición encontramos en el *Diccionario de términos clave de ELE* de Martín Peris et al. (2008):

Por aprendizaje significativo se entiende el que tiene lugar cuando el aprendiente liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Aprendizaje significativo se opone de este modo a aprendizaje mecanicista.

Desde esta perspectiva, «la tarea del docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un

aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, por tanto, el aprendizaje memorístico o repetitivo» (García, 1993: 83-84).

Por último, «el enfoque comunicativo (utilizando tareas comunicativas) fomenta la construcción de conocimientos y habilidades en el idioma en una forma real y significativa para el educando, solamente si son relevantes; es decir, deben estar conectados al conocimiento previo de los alumnos y tener alguna importancia e interés para ellos» (Wade, 2009: 162).

Así, a través de tareas comunicativas, que sean de interés para los alumnos, es posible un aprendizaje eficiente y significativo, basado en una asimilación e interiorización gradual de contenidos, necesarios para una comunicación real exitosa.

## 2.5 Enfoque por tareas

La *Enseñanza de las Lenguas Extranjeras Mediante Tareas* (ELEMT) o *Enfoque por tareas* ha nacido en los años 90 «como una nueva forma de trabajar en el aula» (Zanón, 1995: 52). La ELEMT «no es un método. Aparece como una opción dentro del “*enfoque comunicativo de la enseñanza*” (Brumfit y Johnson, 1979): Los profesores que enseñan mediante tareas siguen las programaciones oficiales, utilizan los materiales y libros comunicativos más usuales para cada lengua y su metodología surge de las actividades clásicas de una enseñanza participativa del lenguaje. Quizá la diferencia radica en la forma de planificar y organizar las clases» (Zanón, 1995: 52).

La amplia difusión del modelo dio lugar a sus diferentes versiones e interpretaciones, lo que hace difícil una única y sencilla definición de lo que se entiende por *Enseñanza de las Lenguas Extranjeras Mediante Tareas*. En el *Diccionario de términos clave de ELE* Martín Peris et. al. (2008) explica el *enfoque por tareas* de la siguiente manera:

El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

Así, el principal objetivo del nuevo enfoque es crear en el aula condiciones para el uso real de la lengua. Para conseguir este objetivo el proceso de aprendizaje se va a basar en la realización de diferentes tareas.

A su vez, existen diversas definiciones del propio concepto de *tarea*. Estaire y Zanón (1990: 63) hacen un intento de sintetizar algunas de ellas y describen las principales características de *tarea*:

- 1) Representativa de procesos de comunicación de la vida real;
- 2) Identificable como unidad de actividad en el aula;
- 3) Dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
- 4) Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo;
- 5) Orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información/significados.

Según el propio Zanón (1995: 52) «la quinta característica determina el tipo de tareas» y distingue sus dos tipos: tareas comunicativas y tareas pedagógicas posibilitadoras:

Una tarea comunicativa tiene como objetivo fundamental lograr que los alumnos se comuniquen de forma real en lengua extranjera dentro del aula. [...] Las tareas pedagógicas tiene como objetivo lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, fonéticos, funcionales, etc.) necesarios para la realización de las tareas comunicativas.

De esta manera, dentro del *Enfoque por tareas* «se plantea un objetivo final o producto final para la unidad [...] que actúa de motor de todo el trabajo. Mediante diferentes tipos de tareas [...] se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad» (Zanón y Alba, 1999: 16).

Al mismo tiempo, el *Enfoque por tareas* corresponde al enfoque orientado a la acción propuesto por el MCER: «el aprendiz es un actor social que tiene que cumplir tareas (no solo lingüísticas), en circunstancias y en contextos dados, dentro de un dominio concreto de acción» (Consejo de Europa, 2002: 9).

## 2.6 Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo

Las características específicas de cada persona la hacen única y diferente a sus congéneres. De ahí que resulte imprescindible entender la diversidad como una cualidad inherente a la condición humana (Doperto y Rodríguez, 2015: 1087).

Efectivamente, somos diferentes, pero somos iguales en nuestros derechos, en particular, en el derecho a la educación. Actualmente, los sistemas educativos de muchos países han llegado a ser inclusivos y «entienden la diversidad como



un valor enriquecedor dentro del proceso educativo. [...] A nivel internacional, hay un movimiento que defiende la necesidad de promover los modelos inclusivos, que entienden la diferencia como una oportunidad para aprender juntos. [...] En este sentido, el aprendizaje basado en la cooperación se presenta como una propuesta alternativa para trabajar en el aula» (Doporto y Rodríguez, 2015: 1085).

Así, el modelo cooperativo puede ser la forma de conseguir la inclusión de todos los alumnos en el proceso de aprendizaje. En el trabajo “*Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*” de Pujolàs (2012: 89) encontramos que:

Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados: las aulas inclusivas requieren una estructura cooperativa de la actividad, y educar los valores relacionados con la cooperación exige que las aulas sean inclusivas. Pasar de una estructura de la actividad individualista y/o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa es un elemento trascendental para hacer posible la inclusión de todo el alumnado en un aula común.

Así, por un lado, «solo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. Por otro lado, no puede haber propiamente cooperación [...] si previamente se han excluido de un aula a los que son “diferentes”, si el aula no es inclusiva» (Pujolàs, 2012: 91).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que «el aprendizaje cooperativo no consiste simplemente en sentar a los alumnos juntos y decirles que se ayuden entre sí» (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 11). La *cooperación* en el aula significa:

[...] trabajar juntos para lograr objetivos compartidos. En las actividades cooperativas, los individuos buscan resultados que resulten beneficiosos para sí mismos y, al mismo tiempo, para todos los otros integrantes del grupo. El aprendizaje cooperativo es el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 4).

En el *Diccionario de términos clave de ELE* Martín Peris et. al. (2008) observa que en contexto de enseñanza de lenguas «el *aprendizaje en cooperación* estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, que pueden generar un *input* y un *output* más comprensibles y aumentar así las

oportunidades de usar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones lingüísticas; también permite respetar sus diferentes estilos de aprendizaje; finalmente, promueve el desarrollo de la competencia intercultural».

## 2.7 *Aprendizaje y enseñanza de español como segunda lengua a adultos*

Desde un punto de vista conceptual y terminológico, puede establecerse la distinción entre *español como lengua extranjera* (ELE) y *español como segunda lengua* (EL2). En el primer caso, se trata de un contexto de aprendizaje de no inmersión, es decir, en un lugar en el que no se habla tal lengua. En el segundo caso, estamos hablando de la inmersión, cuando el idioma se aprende en un país en el que es la lengua del entorno. En la última situación, el término *español como segunda lengua* se usa también, junto con la denominación *español como lengua de acogida*, para referirse específicamente al aprendizaje de la lengua por parte de la población inmigrante (Cesteros, 2015: 41).

Además, en el *Diccionario de términos clave de ELE* de Ernesto Martín Peris et al. (2008) encontramos otro término relacionado que es *lengua meta*:

para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos. En cualquier caso, el término lengua meta excluye al de lengua materna (L1), al que con frecuencia se contrapone.

De esta manera, el presente TFM hace referencia a *español como segunda lengua* en condiciones de inmersión lingüística lo que se ve reflejado en el título. Es importante tener en cuenta que, en el caso de personas adultas, la adquisición de L2 es un proceso condicionado por diferentes variables. En primer lugar, están las necesidades reales e intereses, así como los motivos para aprender el idioma. Así, «el aprendizaje del adulto responde a la satisfacción de sus intereses, pues desea obtener resultados inmediatos, oponiéndose a esto la frustración resultante de la práctica o la adquisición de un bagaje lingüístico inaplicable» (Abad y Toledo, 2006: 140).

Para concretar estas necesidades es necesario determinar los contextos en los que se va a emplear la L2. En este sentido, el MCER (2002) establece cuatro ámbitos en los que va a actuar el estudiante:

El ámbito público se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente (las entidades empresariales y administrativas, los servicios públicos, las actividades culturales y de ocio de carácter público, las relaciones con los medios de comunicación, etc.). De forma complementaria, el ámbito personal comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales.

El ámbito profesional abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión. El ámbito educativo tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas (Consejo de Europa, 2002: 15).

Por lo tanto, un aprendiente adulto puede llegar a usar L2 en todos los ámbitos anteriormente mencionados.

En segundo lugar, la adquisición de L2 por parte de una persona adulta «es un proceso enormemente complejo si lo comparamos con la forma natural en la que un niño adquiere su lengua materna. [...] En este proceso de aprendizaje, los adultos presentan rasgos comunes: usan las transferencias lingüísticas como una estrategia para compensar su desconocimiento de ciertos aspectos de la L2, suelen presentar errores “fossilizados” sobre todo cuando existen estructuras de su lengua materna que mantienen algún parecido con otras de la L2, tienen más problemas para aprender aquellas parcelas de una lengua en las que suele darse una mayor variabilidad tipológica como la morfología» (de la Fuente y Sierra-Pambley, 2008: 6).

El fenómeno de fosilización mencionado antes, se refiere a los casos en los que «el aprendiz no parece avanzar en el dominio de la lengua repitiendo los mismos errores (fonéticos, léxicos, morfológicos) a lo largo del tiempo. [...] Este fenómeno indica que, de alguna manera, el aprendizaje se ha detenido bien porque no hay estímulos suficientes para rectificar los errores o bien, porque se considera innecesaria su modificación» (Villalba y Hernández 2005: 167).

En tercer lugar, en la enseñanza de segundas lenguas a adultos hay que tener en cuenta ciertos aspectos lingüísticos y culturales que son primordiales y condicionan la eficacia del proceso. «El bagaje cultural y lingüístico, lengua/as que hablan y cómo las han aprendido, nivel de formación general que tienen, [...] si han estado alfabetizados o no y hasta qué nivel, las estrategias que pueden desarrollar en función de su bagaje, [...] aspectos alofónicos de la L1, son aspectos fundamentales a la hora de desarrollar una enseñanza aprendizaje operativa» (Mateos, 2008: 47).

De esta manera, consideramos de enorme importancia obtener máxima información sobre el alumnado que se va a tratar e interpretar correctamente esta información. Solo así se puede atender a todos los estudiantes y tomar en consideración sus necesidades y objetivos.

## 2.8 Marco legislativo

Tras la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) España, como otros países europeos, promulgó varias leyes y decretos que reflejaron la nueva política lingüística. Así, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su preámbulo establece que las enseñanzas de idiomas «serán organizadas por las escuelas oficiales de idiomas y se adecuarán a los niveles recomendados por el Consejo de Europa» (p.12) y dedica a enseñanzas de idiomas el capítulo VII. En particular, el artículo 60 especifica que:

2. Las escuelas oficiales de idiomas fomentarán especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera.

Posteriormente, Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, fija los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en el artículo 47 modifica el apartado 1 del artículo 59 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE) y queda redactado de la siguiente manera (p.67):

1. Las Enseñanzas de Idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado. Estos niveles se corresponderán, respectivamente, con los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2.  
Las enseñanzas del nivel básico tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

Con la publicación del Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las

equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto.

La EOI de Castellón publicó el siguiente cuadro de equivalencias donde se puede apreciar los cambios en la política de certificación:

REAL DECRETO 967/1988, de 2 de septiembre	REAL DECRETO 1629/2006, de 29 de diciembre	LEY ORGÁNICA 8/2013 LOMQE	REAL DECRETO 1041/2017, de 22 de diciembre (a partir del curso 2018/2019)
1º de Ciclo Elemental	1º de Nivel Básico (A2.1)	1º de Nivel Básico (A2.1)	Nivel Básico A2 (número de cursos según el idioma)
2º de Ciclo Elemental	2º de Nivel Básico (A2)	2º de Nivel Básico (A2.2)	
3º de Ciclo Elemental	<b>CERTIFICADO DE NIVEL BÁSICO (A2)</b>	<b>CERTIFICADO DE NIVEL BÁSICO - A2</b>	<b>CERTIFICADO DE NIVEL BÁSICO A2</b>
	1º de Nivel Intermedio (B1)	1º de Nivel Intermedio (B1.1)	Nivel Intermedio B1 (número de cursos según el idioma)
	2º de Nivel Intermedio (B1)	2º de Nivel Intermedio (B1.2)	
<b>CERTIFICADO DE CICLO ELEMENTAL</b>	<b>CERTIFICADO DE NIVEL INTERMEDIO (B1)</b>	<b>CERTIFICADO DE NIVEL INTERMEDIO - B1</b>	<b>CERTIFICADO DE NIVEL INTERMEDIO B1</b>
1º de Ciclo Superior	1º de Nivel Avanzado (B2)	1º de Nivel Avanzado (B2.1)	Nivel Intermedio B2 (número de cursos según el idioma)
2º de Ciclo Superior	2º de Nivel Avanzado (B2)	2º de Nivel Avanzado (B2.2)	
<b>CERTIFICADO DE CICLO SUPERIOR</b>	<b>CERTIFICADO DE NIVEL AVANZADO (B2)</b>	<b>CERTIFICADO DE NIVEL AVANZADO - B2</b>	<b>CERTIFICADO DE NIVEL INTERMEDIO B2</b>
		Nivel C1 (curso único)	Nivel Avanzado C1 (número de cursos según el idioma)
		<b>CERTIFICADO DE NIVEL C1</b>	<b>CERTIFICADO DE NIVEL AVANZADO C1</b>
		Nivel C2 (curso único)	Nivel Avanzado C2 (número de cursos según el idioma)
		<b>CERTIFICADO DE NIVEL C2</b>	<b>CERTIFICADO DE NIVEL AVANZADO C2</b>

Figura 7. Cuadro de equivalencias de los diferentes planes de estudio

Al mismo tiempo, aparte de la legislación estatal, las EOI de la Comunidad Valenciana se rigen por la legislación autonómica. Así, el decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, regula las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Valenciana y establece el currículum de nivel básico y del nivel intermedio.

Por otro lado, tendremos en cuenta la orden 87/2013, de 20 de septiembre, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, por la que se regula la organización y funcionamiento de las escuelas oficiales de idiomas de la Comunidad Valenciana.

### **3. CONTEXTUALIZACIÓN**

#### *3.1 Contextualización del centro*

La Escuela Oficial de Idiomas es un centro público de enseñanza de idiomas de régimen especial donde se aprenden idiomas a nivel no universitario. El centro depende de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana.

La EOI inició su actividad en el curso 1984/1985 y dependía administrativamente de la EOI de Valencia. Como un centro independiente la EOI de Castellón fue creada por Decreto 98/1985 de 25 de junio (DOGV 29-07-1985).

Inicialmente la EOI se ubicó en el Instituto de secundaria núm. 5 de Castellón hasta que fue construido un edificio en la Plaza Islas Columbretes, a donde se trasladó el curso 1989/1990. En septiembre de 2002 el centro se trasladó al antiguo Campus de Borriol, al actual emplazamiento, ubicado muy cerca de la universidad Jaume I y de la estación de trenes y autobuses. La EOI Castellón se compone de la sede que está en Castellón más diez aularios en distintos puntos de la provincia.

El Departamento de Español para extranjeros existe en Castellón desde 1996. En el curso académico 2018-2019 el departamento cuenta con diez grupos curriculares, que abarcan los niveles A1, A2, B1 (integrado), B2 (integrado) y C1 del MCER.

### 3.2 Perfil del alumnado

Como ya se ha señalado antes, la presente unidad didáctica está diseñada para un grupo intermedio integrado de niveles B1.1-B1.2 en inmersión, lo que quiere decir que los alumnos residen en España y aprenden español como segunda lengua. En este grupo hay 30 alumnos matriculados, aunque la media de asistencia suele ser de entre 25 alumnos por sesión.

El alumnado que asiste a las clases de español presenta un perfil bastante heterogéneo en los siguientes aspectos: formación académica, bagaje cultural, experiencia laboral, motivación, tiempo disponible para el estudio, asistencia a clase, etc. En particular, nos vamos a detener en los datos que evidencian esta heterogeneidad:

- **Edad:** oscila entre 19 y 65 años, la edad media del alumnado es entre los 20 y 35 años. Los alumnos de entre 20-35 años tienen mucha motivación, destacan por su participación en las actividades e interacción, además, suelen tener mayor nivel de rendimiento. También destacan alumnas mayores de 40 años, en su mayoría de procedencia árabe. Suelen tener bastante motivación, pero su nivel de rendimiento es menor que el de los alumnos más jóvenes. Muchas de ellas viven en España durante más de diez años, tienen un buen nivel de comprensión auditiva y expresión oral, que al principio parece que merecen estar en un nivel más alto, pero tienen varias lagunas en gramática y ortografía.

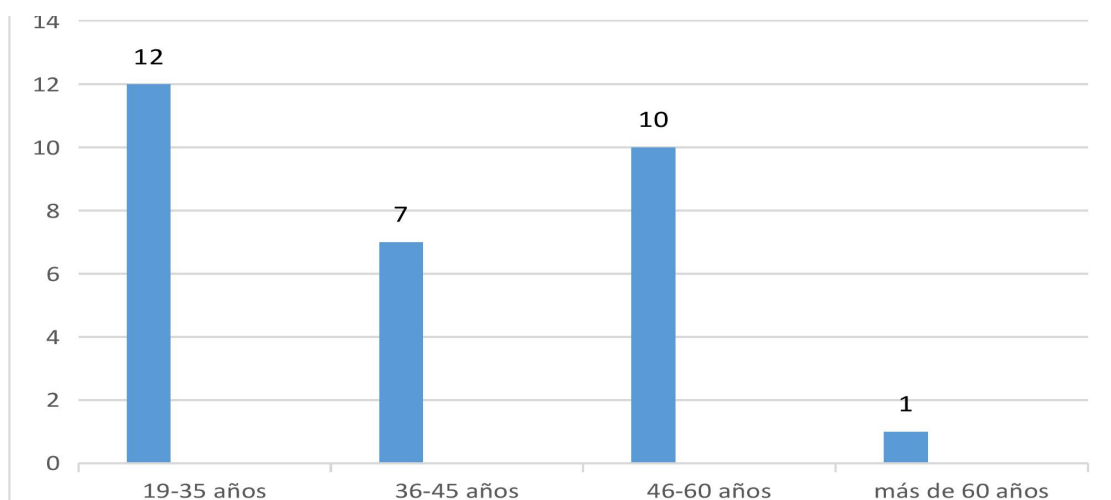
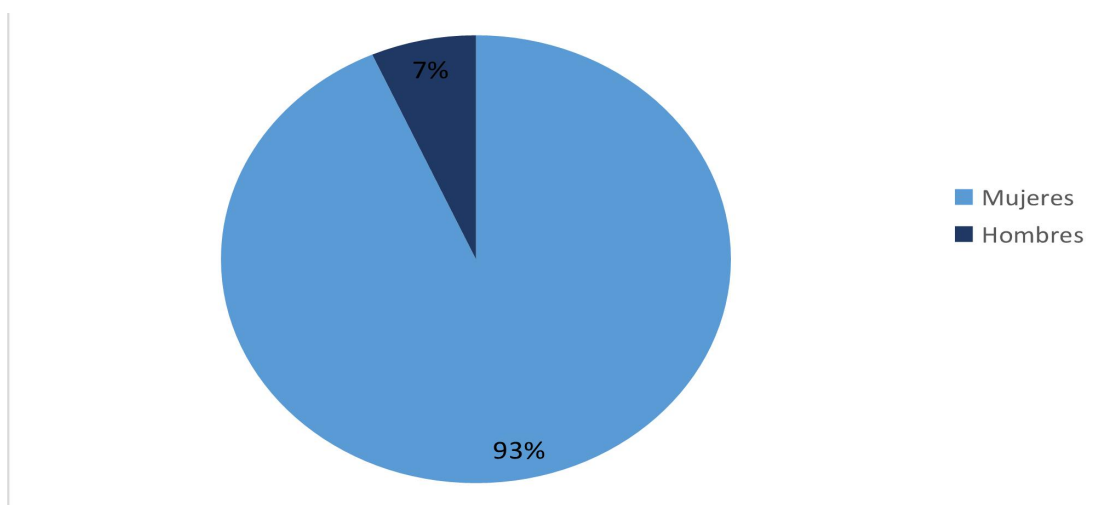


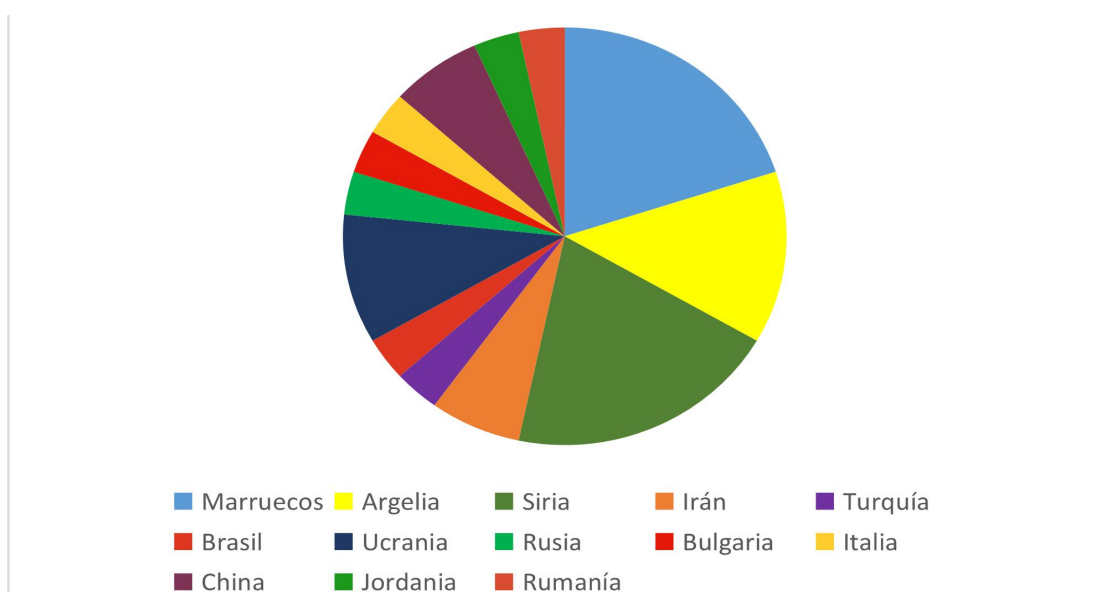
Figura 8. Edad de los alumnos

- **Sexo:** el grupo lo constituyen mayoritariamente mujeres, de los 30 alumnos 28 son mujeres.



*Figura 9. Sexo de los alumnos*

- **País de origen:** el grupo consta de alumnos de procedencia muy variada: Marruecos, Argelia, Siria, Ucrania, Rusia, Brasil, Bulgaria, etc. No obstante, la comunidad árabe cuenta con la máxima representación (argelinos, marroquíes, sirios, principalmente). Otra formación más numerosa está constituida por los representantes de países europeos (Ucrania, Rumanía, Italia, Bulgaria, Rusia). En el siguiente gráfico se puede apreciar de manera clara el mapa geográfico del origen del alumnado:



*Figura 10. Origen geográfico del alumnado*



De esta manera, nos encontramos, además, ante una diversidad lingüística en cuanto a la lengua materna, siendo el árabe y el ruso las lenguas más representadas. En el proceso de enseñanza aprendizaje de una nueva lengua, la lengua materna se convierte en un factor clave, ya que:

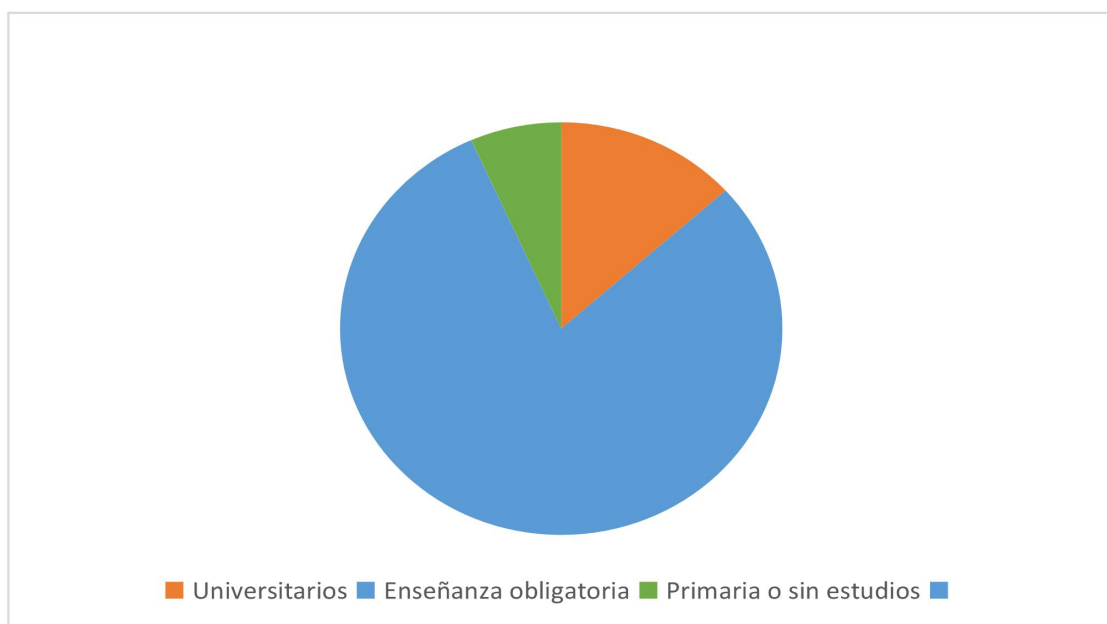
en los adultos, todo lo que sean similitudes con su L1 o lenguas sucesivas que hayan adquirido facilitará el proceso de adquisición, mientras que las diferencias entorpecerán dicho proceso [...] porque el joven o adulto no tendrá referencias en las que apoyarse (Martínez, 2001: 49).

- **Estudios previos:** según el nivel de estudios, podemos hablar de tres categorías de alumnos, aunque toda clasificación es relativa:

a) los que tienen estudios universitarios (suelen estar muy motivados y aprenden rápido, son eficientes y participativos);

b) los que cuentan con enseñanza obligatoria (suelen tener buen rendimiento, muestran interés, son participativos y mayoritariamente eficientes, aunque pueden tener algunas dificultades de aprendizaje);

c) los que cuentan únicamente con estudios de primaria o ningún tipo de estudios (como son analfabetos en su lengua materna, suelen tener varios problemas de lecto-escritura y eso, inevitablemente, influye en su nivel de rendimiento).



*Figura 11. Nivel de estudios del alumnado.*

Es muy importante mencionar también que el nivel de asistencia a clase y de implicación, así como la participación e interacción varía mucho entre unos aprendientes y otros.

La motivación por el aprendizaje de la lengua varía según cuestiones laborales y personales, en primer lugar. A modo de ejemplo, encontramos estudiantes universitarios que disponen de poco tiempo y desean un aprendizaje más rápido y formal. Junto a ellos, encontramos alumnos que llevan años residiendo en el país, que poseen un buen dominio del idioma y que desean integrarse en el mundo laboral. Sin embargo, otros alumnos que también llevan tiempo residiendo en el país, tienen un bloqueo lingüístico y desean mejorar ante todo su expresión oral y fluidez.

Por tanto, la diversidad y la heterogeneidad están muy presentes en el aula de español como lengua extranjera, lo que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que hay que tener en cuenta a la hora de planificar el trabajo.

### *3.3 Justificación de la unidad didáctica*

Durante el primer período de prácticas se ha observado que los estudiantes dominan muchas estructuras gramaticales, además poseen un vocabulario bastante amplio. No obstante, a la hora de sus intervenciones orales se ha detectado que los alumnos necesitan más ocasiones para automatizar las estructuras aprendidas. Además, muchas veces los discentes han mostrado timidez e inseguridad, así como miedo a equivocarse.

Por otra parte, es necesario mencionar que el grupo para el que ha sido diseñada la unidad didáctica es B1.1-B1.2 integrado, de ahí el nivel de los estudiantes varía bastante.

Al mismo tiempo, el grupo se caracteriza por escasa colaboración entre el alumnado, se han formado unos pequeños grupos según el país de procedencia. Aunque la profesora los divide y forma unos grupos heterogéneos a la hora de realizar las actividades, el vínculo es muy fuerte.

En general, el grupo es muy heterogéneo en varios aspectos, lo que ya ha sido descrito antes: lengua materna, sobre todo, edad, formación académica y profesional, objetivos de aprendizaje, tiempo disponible para los estudios, etc. El grupo está formado por alumnos extranjeros de procedencia muy variada lo

que da origen a un ambiente multicultural en el aula. No obstante, procurando que los estudiantes desarrollen todas las destrezas y que conozcan la cultura y las costumbres de la segunda lengua, apenas queda espacio para el intercambio cultural. Los alumnos no siempre tienen oportunidad de hablar sobre su cultura de origen, sus costumbres y sus sistemas de valores.

Todo esto nos ha motivado a dedicar la unidad didáctica no solo al desarrollo de las destrezas de la expresión e interacción oral, sino también dar a los estudiantes espacio para practicar diferentes formas de expresar su opinión, actitud personal, sus emociones y sentimientos, y, sobre todo, a compartir su cultura de origen –que es la tarea final– la exposición oral sobre su libro favorito de su país.

#### **4. PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: DÍA DEL LIBRO.**

##### **4.1 Metodología**

El artículo 2 punto 4 del Decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, estipula:

4. Las enseñanzas de idiomas estarán orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y asumirán el enfoque de acción que adopta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La aplicación del currículo fomentará la responsabilidad y la autonomía del alumno en el aprendizaje, la competencia plurilingüe y pluricultural y la dimensión intercultural, por ser aspectos que inciden en un aprendizaje más efectivo.

Por otro lado, en el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, encontramos las orientaciones metodológicas que abarcan:

metodologías didácticas innovadoras que incluyan el aprendizaje cooperativo, los proyectos interdisciplinares, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y, en términos generales, cualquier otra metodología propia de una educación inclusiva y orientada al aprendizaje por competencias.

Teniendo en cuenta lo arriba citado, hemos diseñado la unidad didáctica siguiendo el enfoque por tareas en lugar de una metodología de estilo tradicional. Además, se van a aplicar metodologías de aprendizaje activo y colaborativo porque partimos de la idea de que el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje, muchas de las actividades se van a llevar a cabo en parejas o en grupos heterogéneos. Al mismo tiempo consideramos que solo practicando se puede mejorar la expresión e interacción

oral, que es nuestro objetivo principal, por eso las actividades diseñadas están orientadas a la oralidad.

Una unidad didáctica por tareas supone una «secuencia o trama de tareas que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final. Esta tarea final marcará la culminación comunicativa de la unidad» (Estaire, 2007: 3). Por este motivo, todos los aspectos, propios de unidades didácticas (los contenidos, los objetivos, los recursos y la temporalización), estarán condicionados por la tarea final que se plantee. La *figura 12* muestra la estructura de una unidad de este tipo:



*Figura 12. Estructura de unidad didáctica por tareas. Adaptado de: Estaire, 2007, p.3.*

Al mismo tiempo, dentro del enfoque por tareas se puede clasificar las tareas en dos categorías. Por un lado, se encuentran las tareas de comunicación, cruciales en el proceso de aprendizaje, que incluyen actividades que ayuden a los estudiantes a alcanzar la competencia comunicativa propiamente dicha, tales como procesos de comunicación reales. Por otro lado, se distinguen también las denominadas tareas posibilitadoras, que son las encargadas de acompañar y complementar a las tareas de comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del segundo idioma. (Estaire y Zanón, 1990: 63)

Para elaborar una unidad didáctica según este enfoque, es importante seguir un marco de diseño con los elementos básicos: objetivos, contenidos, metodología, evaluación. La *figura 13* representa visualmente los pasos a seguir dentro del diseño de la unidad didáctica:



Figura 13. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas. Adaptado de: Estaire, 2007, p. 5

A continuación, se detallan los pasos que hay que seguir para elaborar una unidad didáctica de este tipo (Etaire, 2007: 6-16):

1. **Elección del tema o área de interés y la tarea final.** La elección del tema dependerá de los intereses y necesidades del alumnado.
2. **Especificación de los objetivos de comunicación (1.ª fase).** Dentro de este paso hay que tener en cuenta qué cosas concretas van a realizar los aprendientes durante la tarea final y qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad. Todo esto se presenta como objetivos de comunicación de la unidad didáctica.
3. **Especificación de los contenidos (1.ª fase).** La especificación de los contenidos se realiza basándose en un análisis de la tarea final. Los contenidos que se van a estudiar se puede dividir en contenidos lingüísticos (los que van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los alumnos durante la unidad didáctica; pueden ser contenidos nociofuncionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos, pragmáticos, etc.) y otros tipos de contenidos que se trabajarán en la unidad didáctica (instrumentales, socioculturales, actitudinales, y contenidos de aprendizaje).
4. **Planificación del proceso y secuencia de tareas.** En esta fase, en función de las decisiones tomadas en los pasos anteriores, se establece una secuencia de tareas que conducirán a los alumnos a la realización de la tarea final. Para la secuenciación de estas tareas debemos tener presentes aspectos como la temporalización, los materiales que vayamos a usar, una conexión coherente entre ellas, etc.
5. **Completar y ajustar pasos anteriores del marco.** Consiste en analizar la secuencia entera, tarea por tarea para detectar posibles objetivos y contenidos que sería aconsejable modificar.
6. **Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.** Este enfoque permite realizar una evaluación continua de cada etapa, cada tarea y cada lección tanto por el profesor, como por los aprendices.

## 4.2 Elección de la tarea final

La tarea final que se llevará a cabo al finalizar todas las actividades, consiste en hacer unas exposiciones orales individuales sobre el libro favorito de su país, siguiendo el siguiente esquema:

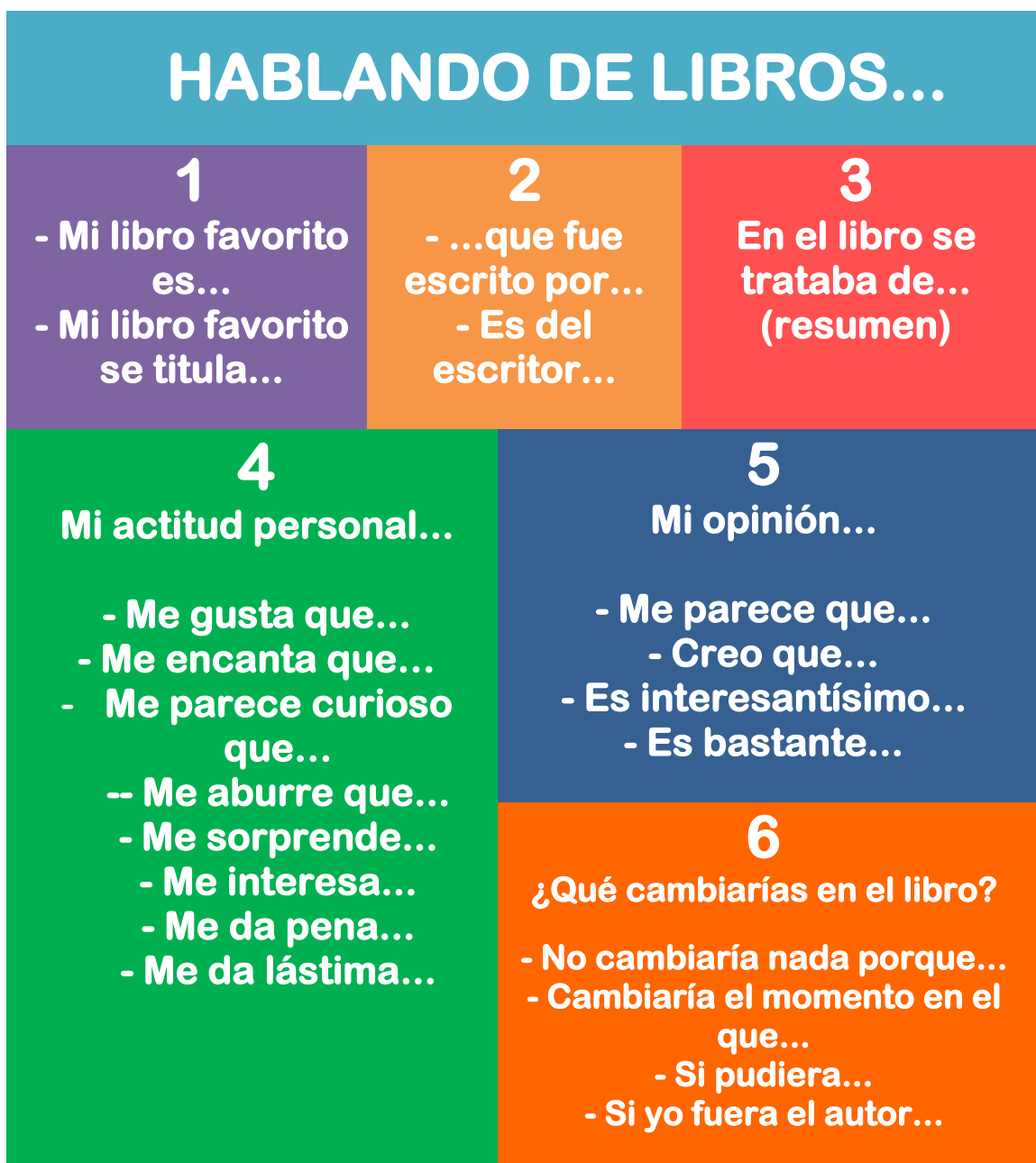


Figura 14. Plan de la exposición oral final

El plan incluye todos los aspectos vistos en las sesiones previas a la tarea final. Se pretende desarrollar la unidad en cuatro sesiones, coincidiendo la última



sesión con la celebración del *Día del Libro*. En el siguiente esquema se puede ver cómo se reparten las tareas:

Sesión	Tarea	Descripción
<b>Sesión 1</b>	<b>“Érase una vez...” Cuéntame un cuento</b>	Los alumnos van a practicar hacer resumen de una historia en pasado (punto 3 del plan).
<b>Sesión 2</b>	<b>Me gusta que...</b>	Teniendo en cuenta que la actitud personal (punto 4 del plan) suele ser una emoción o un sentimiento que experimentamos hacia una situación/actitud/objeto, dedicamos la segunda tarea a la práctica de diferentes formas de expresar emociones y sentimientos.
<b>Sesión 3</b>	<b>¿Qué opinas...?</b>	Los estudiantes podrán practicar diferentes formas de dar opinión (punto 5 y 6 del plan).
<b>Sesión 4</b>	<b>Mi libro favorito</b>	Tarea final

*Figura 15. Distribución de tareas*

### 4.3 Especificación de los objetivos

A la hora de especificar los objetivos de la unidad didáctica además de la tarea final, hemos tenido en cuenta los objetivos por destrezas que determina el Decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Valenciana y se establece el currículo del nivel básico y del nivel intermedio.

El Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, establece los objetivos generales para la expresión e interacción oral que son:

Producir textos orales bien organizados y adecuados al interlocutor y el propósito comunicativo. Moverse con una corrección, fluidez y espontaneidad que permita mantener la interacción, pudiendo reaccionar, cuestionar o repetir lo que se ha enunciado para asegurar la comprensión mutua. En ocasiones serán evidentes el acento extranjero, las pausas para planificar el discurso o corregir errores y será necesaria cierta cooperación por parte de los interlocutores.

Los objetivos específicos para la expresión e interacción oral para el nivel intermedio según el decreto son:

Nivel B1.1:

1. Ser capaz de participar en conversaciones con el intercambio de información sobre hechos específicos o en el que se dan instrucciones o soluciones a problemas prácticos, aunque a veces es difícil de entender cuando tratas de expresar lo que quieres decir.

2. Llevar a cabo, con una fluidez razonable, una sencilla descripción de una variedad de temas que son de interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
3. Realizar con una razonable fluidez narraciones y descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos.
4. Retransmitir argumentos de libros o películas y describir sus impresiones.
5. Formular sueños, esperanzas y ambiciones, hechos reales o imaginados.
6. Narrar historias simples.
7. Hacer unas breves declaraciones ensayadas sobre un tema relevante dentro de su especialidad que son claramente inteligibles, a pesar de estar acompañados de un acento y entonación inconfundible de los extranjeros.

#### Nivel B1.2:

1. Hacer unas descripciones simples sobre una variedad de problemas comunes dentro de su especialidad.
2. Realizar relaciones detalladas de experiencias que describan sentimientos y reacciones.
3. Contar los detalles de eventos imprevisibles, como, por ejemplo, un accidente.
4. Describir sueños, esperanzas y ambiciones, hechos reales o imaginados.
5. Narrar historias.
6. Desarrollar los argumentos lo suficientemente bien para que se pueda entender sin dificultad la mayor parte del tiempo.
7. Hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con suficiente claridad para que pueda continuar sin dificultad la mayor parte del tiempo y las ideas principales que se explican con una precisión razonable.
8. Resumir y dar opinión sobre historias, artículos, conferencias, discusiones, entrevistas o documentales cortos y contestar preguntas complementarias que requieren detalles.
9. Argumentar y explicar sus opiniones, planes y acciones.
10. Expresar y responder apropiadamente a sentimientos como tristeza, interés o indiferencia.
11. Contrastar y comparar alternativas para elegir una línea de acción.

No obstante, tenemos en cuenta, además, el Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1 y Avanzado C2.

Así, los objetivos didácticos que pretendemos conseguir en esta unidad son los siguientes:

- Aprender a realizar una exposición oral
- Hacer un resumen de una historia/libro
- Facilitar el desarrollo de las habilidades de comunicación
- Fomentar la creatividad en el grupo
- Favorecer la multiculturalidad en el aula
- Trabajar desde la afectividad
- Llevar a cabo dinámicas de cooperación e inclusión

#### 4.4 Especificación de los contenidos

##### 4.4.1 Competencias básicas

De acuerdo con la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa se han establecido siete competencias clave. La presente unidad didáctica está diseñada para desarrollar las siguientes competencias:

CCLI: Competencia comunicación lingüística

CAA: Competencias aprender a aprender

CEC: Competencia en conciencia y expresiones culturales

CSC: Competencias sociales y cívicas

SIEE: Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

La competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT) no se va a desarrollar en esta unidad ya que nos hemos centrado en el uso de la lengua y no del razonamiento científico.

##### 4.4.2 Contenidos específicos

En el anexo I del Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, se estipula que:

Los contenidos corresponden a las competencias parciales de diversos tipos que el alumno habrá de desarrollar para alcanzar los objetivos reseñados.

A continuación, en el mismo Decreto encontramos los contenidos específicos para el nivel B1:

3.2.3.1 Contenidos funcionales.

3.2.3.1.1 Funciones o actos de habla asertivos, relacionados con la expresión del conocimiento, la opinión, la creencia y la conjetura: Afirmar; anunciar; asentir; clasificar; confirmar la veracidad de un hecho; describir; expresar acuerdo y desacuerdo; expresar desconocimiento; expresar duda; expresar una opinión; formular hipótesis; identificar e identificarse; informar; predecir; recordar algo a alguien. [...]

3.2.3.1.5 Funciones o actos de habla expresivos, con los que se expresan actitudes y sentimientos ante determinadas situaciones: Expresar admiración, alegría o felicidad, aprecio o simpatía, aprobación y desaprobación, decepción, desinterés e interés, disgusto, dolor, duda, esperanza, preferencia, satisfacción, sorpresa, temor, tristeza.[...]

El anexo del Decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, cuenta con una explicación más detallada de las competencias y contenidos, dividida por idiomas. En concreto, referente al nivel B1 de español como lengua extranjera está estipulado lo siguiente:

1) TEXTOS ORALES

a. En interacción Intercambios sociales habituales [...]. Conversaciones informales con intercambio de información, experiencias y puntos de vista. Conversaciones

formales en situaciones habituales. Comentarios, opiniones y justificaciones referentes a temas conocidos de cultura o actualidad. [...] Repetición y transmisión de mensajes. Aclaraciones, explicaciones, resúmenes o traducciones de mensajes breves. [...]

c. Producción - Descripción y comparación de personas, objetos, actividades, lugares, condiciones de vida, sentimientos y aspectos socioculturales. - Relatos detallados de eventos, experiencias o proyectos futuros. - Narraciones de historias. - Resumen y valoración de libros y películas. - Presentaciones y argumentaciones ensayadas sobre temas conocidos. - Explicación, justificación de ideas y de actividades.[...]

Al mismo tiempo, tenemos en cuenta la programación didáctica de la EOI de Castellón que, basándose en la legislación vigente, especifica los siguientes contenidos para el nivel B1 integrado:

Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales
[...] Resumir un argumento	Pretérito Indefinido y Pretérito Imperfecto
Contar chistes	Perífrasis verbales
Expresar deseos, reclamaciones y necesidad	Verbos que resumen la intención de un mensaje (preguntar, recomendar, etc.)
Valorar situaciones y hechos	Conectores para relatar y conectores discursivos
Proponer	[...] <i>Me parece muy bien/mal... que</i> + presente de Subjuntivo
Contar anécdotas	Presente de Subjuntivo
Mostrar interés al escuchar un relato	Recursos para contar anécdotas
Hablar de causas y de consecuencias	Recursos para mostrar interés al escuchar un relato
Combinar los tiempos del pasado en un relato	Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo
Expresar intereses y sentimientos	Contraste de tiempos del pasado
[...] Relatar sucesos misteriosos	Superlativos en -ísimo/a/os/as
Evocar situaciones imaginarias	Algunos modificadores del adjetivo
Opinar sobre acciones y conductas	Frases exclamativas: ¡qué...!, ¡qué... tan/más...!
[...] Narrar acontecimientos del pasado	[...] Forma y usos del Condicional
	Pretérito Imperfecto de Subjuntivo
	Usos del Presente de Subjuntivo
	Oraciones temporales
	Estilo indirecto

Figura 16. Programación didáctica de la EOI de Castellón, nivel B1.1-B1.2 integrado

De esta manera, de acuerdo con los objetivos que pretendemos alcanzar en nuestra unidad didáctica se van a trabajar los siguientes contenidos:

- Contenidos conceptuales
  - Práctica de expresión e interacción oral
- Contenidos gramaticales
  - Repaso de los tiempos del pasado, conectores para relatar, presente de subjuntivo, condicional simple
- Contenidos funcionales
  - Práctica de expresar sentimientos y emociones, actitud personal y opinión

- Narración de los acontecimientos del pasado, práctica de combinar los tiempos del pasado en un relato, realización de un resumen de un libro/una historia
- Contenidos procedimentales
  - Trabajo cooperativo
  - Aprendizaje significativo para el alumno
- Contenidos actitudinales
  - Clima del aula favorable
  - Motivación desde la afectividad
  - Alumno como centro del proceso de aprendizaje
  - Intercambio cultural

#### 4.5 Planificación del proceso

La presente unidad didáctica se compone de cuatro tareas que serán cuatro sesiones. Las tres primeras serán las posibilitadoras o pre-tareas, las que hacen falta para llevar a cabo la tarea final.

##### 4.5.1 Temporalización

La unidad didáctica está programada para cuatro sesiones de 70 minutos. Las sesiones en la EOI son de dos horas y cuarto. Sin embargo, las sesiones programadas tendrán una duración de 70 minutos, es decir, la mitad de una sesión completa, ya que los otros 70 minutos están destinados a trabajar otras destrezas.

Fecha	Duración	Tarea	Contenido
<b>Sesión 1</b> 13.05.19	70 min	<b>“Érase una vez...” Cuéntame un cuento</b>	Pronunciación y entonación adecuada Combinación y contraste de los tiempos del pasado en un relato Conectores para relatar
<b>Sesión 2</b> 13.05.19	70 min	<b>Me gusta que...</b>	Práctica de expresión e interacción oral Entonación y pronunciación adecuadas Práctica de presente de subjuntivo Práctica de expresión de sentimientos y emociones
<b>Sesión 3</b> 15.05.19	70 min	<b>¿Qué opinas...?</b>	Práctica de expresión e interacción oral Entonación y pronunciación adecuadas Usos del condicional simple Expresiones de opinión
<b>Sesión 4</b> 15.05.19	70 min	<b>Mi libro favorito</b>	Práctica de expresión e interacción oral Entonación y pronunciación adecuadas Intercambio cultural Práctica de exposición oral

La unidad didáctica ha sido dedicada al *Día del Libro*, y en su principio ha sido diseñada para que la tarea final (la última sesión) tenga lugar el 23 de abril. Sin embargo, por varios motivos personales y circunstanciales, la implementación de la unidad ha sido aplazada hasta el 13 y el 15 de mayo. Al mismo tiempo, por las mismas razones se han tenido que implementar las actividades de dos sesiones en un día.

#### *4.5.2 Recursos didácticos*

De acuerdo con la tarea final y los objetivos que queremos conseguir en esta unidad didáctica, serán necesarios:

- **Recursos humanos.** Como ya se ha dicho antes, partimos de la idea de que el alumno es el centro del proceso de aprendizaje. El profesor deja de ser el transmisor de conocimientos para convertirse en el orientador que guía el proceso. De esta manera, el profesor se limita a orientar al estudiante en su aprendizaje activo y significativo.
- **Recursos materiales.** Serán necesarios papel, bolígrafos, tiza, una pizarra, un proyector y una pantalla, acceso a Internet. A la hora de utilizar las aplicaciones didácticas harán falta los móviles de los alumnos. También se van a utilizar los objetos elaborados por el docente: tableros de juegos, dados, fichas.
- **Recursos espaciales.** Todas las actividades se van a desarrollar en el aula ordinaria, no será necesario desplazarse a otro lugar.
- **Recursos organizativos.** En todas las sesiones habrá actividades que se van a desarrollar en pequeños grupos (de tres o cuatro personas). Para eso habrá que desplazar algunas sillas o mesas, pero, salvo estos casos, no habrá ninguna necesidad organizativa especial, los alumnos podrán trabajar desde sus pupitres.

#### *4.5.3 Presentación de las tareas*

Es muy importante señalar que en la primera sesión los alumnos serán informados sobre la tarea final y las tareas posibilitadoras que se van a desarrollar a lo largo de la unidad. Se les va a presentar el plan de la

exposición oral final, los puntos claves del plan y las actividades que se van a realizar para llevar a cabo la tarea final. Además, al principio de cada sesión se explicará en qué consiste la tarea posibilitadora, así como los objetivos y contenidos que se van a trabajar.

#### **4.5.3.1 Tarea 1**

##### **Érase una vez... Cuéntame un cuento.**

La tarea consiste en crear en grupos varios cuentos a partir de unas imágenes y exponer oralmente el mejor cuento inventado.

##### **Objetivos específicos**

Practicar la expresión e interacción oral  
Practicar la narración en pasado  
Fomentar la creatividad en equipo  
Practicar hacer resumen de una historia/un cuento

##### **Contenidos**

Pronunciación y entonación adecuada  
Combinación y contraste de los tiempos del pasado en un relato  
Conectores para relatar

##### **Recursos**

Recursos humanos: grupo clase y docente  
Recursos materiales: proyector, pantalla, tarjetas con imágenes (por ejemplo, el juego de tarjetas con imágenes *Guess what!*)  
Recursos digitales: aplicación *Story dice* (dados con imágenes), aplicación *Audacity* (audio).  
Recursos espaciales: el aula ordinaria

##### **Actividades**

1. Se visiona un vídeo con un microcuento (el vídeo tiene subtítulos) (*anexo 1, ficha 1*). Después del primer visionado se formulan unas preguntas generales para comprobar el nivel de comprensión. Después del segundo visionado los estudiantes resumen el cuento en parejas (puesta en común) y al final un alumno voluntario (o dos) hace un resumen de la historia para toda la clase (15 min).

2. Se entrega el texto del cuento con varios huecos que deben ser completados con verbos en la forma correcta del pasado (*anexo 1, ficha 2*). A continuación, los alumnos intercambian sus respuestas, en la pantalla se proyecta el texto con las correcciones (*anexo 1, ficha 3*). Al final, se devuelven las respuestas, entre todos se analizan y se explican los errores. Es muy importante que los estudiantes intenten explicar los usos de los tiempos ellos mismos (15 min).

3. Los alumnos tienen que buscar en el texto del cuento los conectores y sustituirlos por otros conectores similares. Para enriquecer el vocabulario en la pantalla se proyecta un mapa más completo con los conectores que se usan a la hora de narrar cuentos o historias (*anexo 1, ficha 4*). Además, se repasa brevemente la estructura del cuento/historia (10 min).

#### 4. Realización de la tarea.

Se usan tarjetas con imágenes (por ejemplo, el juego de tarjetas con imágenes *Guess what!*) (*anexo 1, ficha 5*) o la aplicación *Story dice*.

Los alumnos se dividen en grupos de 4 o 5 personas (grupos heterogéneos por nacionalidad, edad, nivel de rendimiento). A cada grupo se entregan unas tarjetas con imágenes (aproximadamente 16-20 tarjetas por grupo, mínimo 4 por persona). Dentro de cada grupo se reparten las tarjetas, sin ver las imágenes que llevan y se decide quién empieza el juego.

La actividad consiste en formular por turnos oraciones, utilizando el vocablo que está dibujado en la tarjeta, de tal manera que cada nueva oración siga el hilo de las anteriores. Los alumnos tienen que narrar la historia en pasado (usando pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto) y utilizar los conectores, ya que es uno de los objetivos de la actividad. Una vez compuesta la historia, se mezclan las tarjetas y se inventan más cuentos (15 min).

Finalmente, cada grupo expone su mejor cuento inventado (15 min)

#### Alternativa:

En vez de utilizar las tarjetas, se descarga la aplicación *Story dice* en el móvil de uno de los estudiantes de cada grupo. En este caso, a través de la aplicación, los alumnos por turnos tiran los dados que contienen dibujos y crean oraciones a partir de la imagen que aparece. Igualmente, cada grupo debe crear varias



historias y, finalmente, exponer el mejor cuento inventado.

Actividad extra:

En el móvil de uno de los alumnos de cada grupo se descarga la aplicación *Audacity* que es una plataforma de grabación de audios. En este caso, los estudiantes deberán grabar el mejor cuento que inventen y al final de la clase se pondrán las grabaciones de los cuentos creados.

#### **4.5.3.2 Tarea 2**

##### **Me gusta que...**

La tarea consiste en que, a través de la ruleta de emociones, los alumnos hagan una descripción oral de una o más emociones/sentimientos. La tarea se realizará en grupos pequeños.

##### **Objetivos específicos**

Practicar la expresión e interacción oral

Realizar una descripción oral

Trabajar la inteligencia emocional

Fomentar la creatividad en equipo

##### **Contenidos**

Práctica de expresión e interacción oral

Entonación y pronunciación adecuadas

Práctica de presente de subjuntivo

Práctica de expresión de sentimientos y emociones

##### **Recursos y materiales**

Recursos humanos: grupo clase y docente

Recursos materiales: proyector, pantalla, dado temático, tablero con verbos, pelota, ruleta temática, dado

Recursos espaciales: el aula ordinaria

##### **Actividades**

1. Jugamos a la pelota.

Se tira la pelota a cada alumno y este tiene que nombrar una emoción o sentimiento en español (por ejemplo: *tristeza*). Mientras tanto, el profesor apunta las respuestas en la pizarra. El juego acaba cuando hayan participado todos (5

min).

#### Alternativa:

En vez de utilizar la pelota, se recurre a la plataforma *Padlet*. En este caso, cada estudiante deberá acceder a la página web de *Padlet* desde su móvil, introducir la clave y publicar sus respuestas en el mural (*anexo 2, ficha 1*).

#### 2. Cómo expresar lo que se siente

Se proyecta un esquema con explicaciones y ejemplos para repasar las estructuras gramaticales que se usan para expresar sentimientos y emociones (*anexo 2, ficha 2*).

A continuación, se entregan fichas con varias frases que expresan sentimientos, pero formuladas con errores. La tarea de los alumnos es encontrar y corregir las faltas (*anexo 2, ficha 3*). Encontrados los errores, los alumnos intercambian sus fichas con los compañeros. El profesor proyecta las respuestas correctas en la pantalla y los alumnos corrigen (*anexo 2, ficha 4*). Al final, se devuelven las respuestas y entre todos se analizan los errores (15 min).

#### 3. Jugamos a los sentimientos

Una vez repasada la teoría, en la pantalla se proyecta una ficha con las expresiones de emociones/sentimientos que están agrupadas según el significado (*anexo 2, ficha 5*).

Los alumnos se dividen en grupos de 4 o 5 personas. A cada equipo se entrega un dado temático (en cada costado del dado hay una palabra que significa sentimiento/emoción) y fichas con verbos en infinitivo (*anexo 2, ficha 6 y 7*). Los alumnos por turnos tiran el dado y así escogen el sentimiento que tendrán que expresar. Luego sacan una ficha con un verbo sin verlo. De esta manera, partiendo de la palabra-sentimiento y del verbo, hace falta construir una frase (por ejemplo: partiendo de las palabras “enfado” y “sacar”, se puede formar una oración: Me da rabia que me saques fotos sin permiso.). Cada alumno tiene que crear como mínimo cuatro frases, es decir, tiene que intervenir en cuatro ocasiones (20 min).

#### 4. Realización de la tarea - Ruleta de emociones

La tarea consiste en realizar una descripción oral de una o más emociones/sentimientos utilizando la ruleta de emociones.

Los alumnos forman tríos y a cada grupo se entrega una ruleta, en el centro de la cual hay emoticonos que representan emociones y en los aros (los sectores de la ruleta en forma de circunferencia) se encuentran unos incentivos que servirán de estímulos a la hora de describir la emoción que ha tocado (*anexo 2, ficha 8*). Cada alumno debe escoger un emoticono, explicar qué emoción representa y justificar la respuesta. Partiendo de los estímulos que están en cada aro, el alumno explica en qué situación puede experimentar tal sentimiento/emoción. Se juega hasta que se agoten los emoticonos (20 min).

#### **Adaptaciones en cuanto a atención a la diversidad**

Teniendo en cuenta que muchas actividades tratan temas emocionales, se va a respetar el espacio personal de cada alumno.

#### **4.5.3.3 Tarea 3**

##### **¿Qué opinas...?**

La finalidad de la tarea es dar una opinión sobre el último libro leído (la última película/serie vistas) y elucubrar lo que se podría cambiar en el guion y cómo. La tarea se llevará acabo oralmente en parejas.

#### **Objetivos específicos**

Reforzar las estrategias de expresión e interacción oral

Practicar el condicional simple

Practicar diferentes formas de expresar la opinión

Fomentar la creatividad e imaginación

Mejorar el clima en el aula

#### **Contenidos**

Práctica de expresión e interacción oral

Entonación y pronunciación adecuadas

Usos del condicional simple

Expresiones de opinión

#### **Recursos y materiales**

Recursos humanos: grupo clase y docente

Recursos materiales: proyector, pantalla, cartas elaboradas por el docente

Recursos espaciales: el aula ordinaria

## Actividades

### 1. Lluvia de ideas

La sesión empieza con una lluvia de ideas. Cada estudiante deberá acceder a la página web de *Padlet* desde su móvil, introducir la clave y publicar en el mural las fórmulas que se usan para expresar la opinión (*anexo 3, ficha 1*).

A continuación, en la pantalla se proyectan las respuestas que luego se analizan entre todos y se corrigen los errores si los hay. Finalmente, se presenta un esquema más completo de fórmulas de opinión (*anexo 3, ficha 2*) (5 min).

2. A los alumnos se les entregan unas fichas donde tienen que completar las frases empleando las expresiones necesarias (*anexo 3, ficha 3*). Terminado el tiempo, los alumnos intercambian las fichas, se proyectan las respuestas y los estudiantes corrigen los errores si los hay (*anexo 3, ficha 4*). A continuación, se comentan los casos más complicados (10 min).

3. Se reparten fichas con una frase célebre (*anexo 3, ficha 5*). Los estudiantes tendrán que levantarse y preguntar a todos sus compañeros la opinión sobre la frase que le ha tocado a cada uno y, finalmente, exponer los resultados ante la clase. De esta manera, todos los alumnos tendrán la posibilidad de expresarse oralmente (20 min).

4. Se escucha la grabación de un fragmento del poema *Instantes* atribuido a Jorge Luis Borges (*anexo 3, ficha 6*). Acto seguido, se proyecta el texto del fragmento escuchado, pero las palabras están mezcladas y los verbos están en infinitivo (*anexo 3, ficha 7*). Trabajando en parejas, hay que recuperar el texto del fragmento del poema, empleando las formas correctas del condicional simple. Después, se vuelve a escuchar el fragmento y se corrigen los posibles errores. Finalmente, los alumnos tienen que expresar su opinión (empleando las fórmulas trabajadas antes) de forma voluntaria sobre el poema escuchado (15 min).

### 5. Jugamos a las cartas

Se forman grupos de cuatro y a cada grupo se entregan cartas con estímulos formulados en imperfecto de subjuntivo (*anexo 3, ficha 8*). Los estudiantes tendrán que sacar una carta por turno y, en función del estímulo recibido, crean

una frase, utilizando condicional simple. El juego sigue hasta agotar todas las fichas (20 min).

#### 6. La realización de la tarea.

En parejas, los alumnos tendrán que opinar sobre el último libro leído (la(s) última(s) película(s)/serie(s) vista(s)), utilizando las fórmulas trabajadas anteriormente, y elucubrar lo que se podría cambiar en el guion y cómo, utilizando condicional simple (por ejemplo: al protagonista le haría más alto y más joven; si yo fuera el autor, haría un final más feliz; no cambiaría nada, el libro es ideal, etc.). La tarea se llevará a cabo oralmente (5 min).

#### **Adaptaciones en cuanto a atención a la diversidad**

Las actividades de esta tarea tratan temas generales y tienen un carácter inclusivo. Por ello no se requiere ninguna adaptación especial.

#### **4.5.3.4 Tarea final.**

##### **Mi libro favorito**

La tarea final consiste en hacer unas exposiciones orales individuales sobre el libro favorito de su país, siguiendo el plan presentado en la primera sesión (*anexo 4, ficha 1*).

#### **Objetivos específicos**

Mejorar las estrategias de expresión e interacción oral

Practicar la exposición oral

Fomentar la multiculturalidad en el aula

Acercar a los alumnos a un evento cultural

Ofrecer espacio para conocer otras culturas

Mejorar el clima en el aula

#### **Contenidos**

Práctica de expresión e interacción oral

Entonación y pronunciación adecuadas

Intercambio cultural

Práctica de exposición oral

#### **Recursos y materiales**

Recursos humanos: grupo clase y docente

Recursos materiales: proyector, pantalla

Recursos espaciales: el aula ordinaria

### Actividades

La sesión se inicia con una breve introducción sobre el día del libro y la importancia de leer.

#### 1. Lluvia de ideas.

Los alumnos se dividen en cuatro grupos y cada grupo tendrá que desarrollar una idea:

- **“Momentos de lectura: ¿cuándo y dónde leemos?”** (Por ejemplo: pensamos que el momento ideal de lectura es cuando...)
- **“¿Qué leemos? ¿Solo leemos libros?”** (Por ejemplo: desde nuestro punto de vista, donde más leemos últimamente es en Internet...)
- **“Beneficios de la lectura: mínimo cinco”** (Por ejemplo: creemos que leer libros es muy importante para ...)
- **“Razones para leer: mínimo diez”** (Por ejemplo: en nuestra opinión, una de las razones para leer es...)

Los equipos tienen cinco minutos para poner sus ideas en común y desarrollar el tema que les ha tocado y, acabado el tiempo, deben exponer sus ideas al resto de clase. Después de cada exposición el profesor proyecta carteles para profundizar en el tema (*anexo 4, ficha 2*). Los alumnos expresan su acuerdo o desacuerdo (20 min).

2. Se visiona un vídeo sobre las curiosidades para celebrar el día del libro (*anexo 4, ficha 3*). A continuación, habrá que contestar a las preguntas sobre el vídeo visionado a través del *Kahoot* (*anexo 4, ficha 4*). Finalmente, los voluntarios expresan su opinión sobre el vídeo visionado utilizando las expresiones de la sesión anterior (15 min).

#### 3. Tarea final - Exposiciones individuales

Los estudiantes tienen que realizar una exposición oral individual sobre el libro favorito de su país, siguiendo el plan que les fue proporcionado al principio. Para su comodidad el plan se proyecta en la pantalla. Se dispone de 5 minutos para preparar sus intervenciones durante los cuales el profesor asesora en caso de dudas.

Durante las exposiciones, los alumnos tendrán que rellenar una rúbrica sobre las

intervenciones de sus compañeros que será un instrumento de coevaluación (*anexo 4, ficha 5*) (30 min).

4. Al final de la sesión, se reparten fichas de evaluación del docente: *One-Minute Paper* (*anexo 5, rúbrica 3*). Los estudiantes tienen que completarlas y devolver al profesor.

#### 4.6 Evaluación

La evaluación constituye un aspecto imprescindible dentro del proceso de aprendizaje, ya que nos permite reflexionar sobre los contenidos que se han trabajado en la unidad, saber si se han logrado los objetivos formulados al principio, así como entender qué elementos debemos mejorar.

El Decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, estipula los siguientes criterios de evaluación para la expresión e interacción oral:

Se considerará que los estudiantes han adquirido las competencias necesarias en este nivel cuando son capaces de:

Interactuar y expresarse en situaciones que son incluso infrecuentes y sobre temas específicos o abstractos, para relacionar e intercambiar opiniones e información detallada, narrar y describir experiencias, sentimientos y eventos, presentar un tema conocido y justificar brevemente sus opiniones en un registro estándar de formalidad o informalidad.

En particular:

- Hacer declaraciones públicas breves y ensayadas sobre un tema cotidiano de su campo, que son claramente inteligibles a pesar de estar acompañados de un acento y de una entonación inconfundiblemente extranjera.
- Hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad, con suficiente claridad para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y las ideas principales que se explican con una precisión razonable, así como responder preguntas complementarias de la audiencia, aunque puede que tenga que pedirles que las repitan si habla rápidamente. [...]
- Iniciar, mantener y terminar conversaciones y discusiones simples cara a cara en temas cotidianos, de interés personal o que son relevantes para la vida cotidiana (por ejemplo, familia, pasatiempos, trabajo, viajes y eventos actuales).
- En conversaciones informales, ofrecer o buscar puntos de vista y opiniones personales discutiendo temas de interés; hacer que las opiniones o reacciones sean comprensibles con respecto a las posibles soluciones de problemas o preguntas prácticas, o a los pasos que deben seguirse (dónde ir, qué hacer, cómo organizar un evento; por ejemplo, un viaje) e invitar a otros a expresando sus opiniones sobre la forma de proceder; describir experiencias y hechos, sueños, esperanzas y ambiciones; expresar con bondad creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos y explicar brevemente y justificar sus opiniones y proyectos. [...]

En esta unidad didáctica, hemos optado por la evaluación formativa. Esto nos permitirá valorar al estudiante durante el proceso de realización de la tarea y, en caso necesario, realizar reformulaciones: de tiempo, materiales,

agrupamientos, etc. Además, de esta manera, podremos valorar todo el esfuerzo del alumno y su implicación.

Para conseguir una evaluación lo más completa posible, vamos a aplicar tres modalidades de evaluación: la evaluación del profesor, la evaluación entre compañeros (coevaluación) y la evaluación de los alumnos al profesor.

La evaluación del profesor tendrá dos formas: continua y final. A lo largo de cada sesión se evaluará el grado de participación en las actividades, implicación e interacción de los alumnos con los compañeros. Además, también de una forma continua, a la hora de expresarse el alumno, se evaluará la pronunciación, la entonación, la estructura y autocorrección (*anexo 5, rúbrica 1*).

No obstante, consideramos necesaria la evaluación de la tarea final (la exposición oral final), donde se valorarán los aspectos de la oralidad y también el aprendizaje de los contenidos trabajados (*anexo 5, rúbrica 2*).

La evaluación entre compañeros se llevará a cabo en la última sesión. Los alumnos van a tener que evaluar a sus compañeros en la realización de la tarea final, siguiendo las instrucciones de una ficha (*anexo 4, ficha 4*).

La evaluación de los estudiantes al profesor también se realizará al final de la última sesión mediante la técnica *One-Minute Paper* (*anexo 5, rúbrica 3*).

## **5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL**

La mayor conclusión a la que he llegado al implementar la unidad didáctica es que planificar las clases es igual de importante y difícil que impartirlas, pero, al mismo tiempo, por muy preparado que esté el profesor, la clase no siempre sale como tú te lo imaginas.

### **5.1 Implementación de la unidad didáctica**

Al implementar la unidad didáctica he creado un diario personal donde iba anotando mis reflexiones y conclusiones después de cada sesión. Se puede consultar todas estas reflexiones en los anexos finales (*anexo 6, ficha1*)

### **5.2 Reflexiones**

La implementación de la unidad didáctica dio lugar a una serie de reflexiones que se detallan a continuación:



- **Selección de materiales.** Es una tarea muy complicada hacer una buena selección de materiales para llevarla al aula. Es muy difícil encontrar materiales que cubran las necesidades de todos los alumnos y que sean inclusivos, entretenidos y motivadores, cuando los grupos son tan numerosos y con tanta diversidad.

- **Expresión e interacción oral.** Sin duda son las destrezas que más esfuerzo requieren por parte de los estudiantes y más atención por parte del profesorado. El hecho de que haya un gran número de alumnos, así como la falta de recursos para hablar, son los mayores obstáculos en el desarrollo de las destrezas.

- **Multiculturalidad.** Las peculiaridades culturales y educativas, inevitablemente, condicionan las clases de español para extranjeros. Para ciertos alumnos hay temas o conceptos de los que no quieren hablar o los desconocen. Por otro lado, hay mujeres que por motivos culturales no están dispuestas a trabajar en grupos reducidos con hombres. Sin embargo, consideramos que es necesario trabajar la multiculturalidad en el aula, tanto para el desarrollo personal de los alumnos, como para el desarrollo de buen clima y cooperación en el grupo. Todo esto requiere atención personalizada del profesor, respeto y empatía.

- **Evaluación.** Es una tarea necesaria y muy importante, que permite valorar la consecución de los objetivos del aprendizaje. Mi conclusión en este sentido es que el alumno tiene que estar muy bien informado al respecto: qué, cuándo y cómo se va a evaluar. Por otro lado, el profesor necesita valerse de criterios y herramientas válidas y muy precisas para conseguir la objetividad en sus valoraciones.

- **Tratamiento de error.** Los errores son inevitables durante el aprendizaje. La función del profesor es hacer que los alumnos aprendan de sus errores y que estos de ninguna manera condicionen su autoestima y motivación. El profesor ha de dejar espacio al alumno a la autocorrección, no debe corregir todo de manera insistente y también debe tener muy en cuenta el nivel con el que está trabajando.

- **Trabajo en parejas o en grupos pequeños.** Durante la implementación de la unidad didáctica se ha demostrado que el trabajo en parejas o en grupos pequeños ha sido una decisión acertada, ya que los alumnos se sienten más cómodos y menos observados a la hora de expresarse oralmente.

- **Técnica de gamificación.** Creemos que es una técnica muy acertada, ya que nos permite enseñar los contenidos de una manera entretenida y motivadora. No obstante, en el grupo de alumnos, donde se suele trabajar con el libro de texto, puede provocar una confusión al principio.

- **Recursos digitales.** La unidad didáctica diseñada cuenta con varias actividades que suponen el uso del móvil con fines didácticos. No obstante, no se ha podido utilizar tales aplicaciones didácticas como Kahoot, Padlet, etc., debido a la heterogeneidad del alumnado sobre todo por los diferentes recursos económicos (no todos los alumnos disponen de móviles adecuados para usar las aplicaciones), así como la edad (ha habido alumnos, los más mayores, que se han mostrado reacios al uso de móviles en la clase).

A nivel personal considero que ha sido una experiencia muy enriquecedora que he aprendido mucho más de lo que podría imaginar tanto sobre la docencia y la vida del centro educativo, como sobre las relaciones humanas.

### 5.3 Evaluación de los alumnos al curso

Al final de la última sesión de la unidad ha sido utilizada la técnica de evaluación del docente: *One-Minute Paper* (anexo 5, rúbrica 3). Los estudiantes rellenaron un formulario de forma anónima sobre los siguientes aspectos:

#### - Qué tarea les había gustado más y la que menos

Las tareas que más les gustaron a los alumnos son “*Érase una vez...*”. *Cuéntame un cuento* y *Me gusta que...*. La tarea “*¿Qué opinas...?*” también fue bien valorada, seguramente por ser actividades lúdicas. La tarea menos puntuada fue *“Mi libro favorito”*, probablemente porque habían tenido que exponer ante toda la clase y eso es menos entretenido.

#### - Cómo se habían sentido en las clases

En términos generales, los estudiantes se sintieron motivados, contentos y satisfechos.

#### - **Qué habían aprendido**

Esta era una pregunta abierta. Como resultado, hubo respuestas muy diversas (el subjuntivo, condicional simple, palabras nuevas, etc.). No obstante, varios alumnos comentaron que habían aprendido a estructurar una exposición, por ello consideramos que se había conseguido uno de los objetivos de la unidad. Además, me gustaría mencionar que en varias ocasiones la respuesta fue “desarrollar la imaginación” y “desarrollar la creatividad”, que es otro objetivo de la unidad didáctica.

#### *5.4 Propuestas de mejora*

Después de implementar la unidad didáctica y analizar la experiencia se presentan las siguientes propuestas de mejora:

- **Coevaluación.** Consideramos que la idea de la coevaluación de las exposiciones orales no fue acertada del todo. Muchos estudiantes dejaron los formularios en blanco, posiblemente porque les pareció demasiado complicado.

- **Tarea final.** Sería interesante cambiar la dinámica de la realización de la tarea final y hacer que los alumnos expongan primero en parejas y, después, que cada alumno exponga sobre el libro de su compañero.

- **Recursos digitales.** Se deberían aprovechar los recursos TIC que estaban planificados en la unidad. En particular, sería interesante utilizar la aplicación *Audacity* y grabar los cuentos creados por los estudiantes en la primera sesión. De esta manera tendrían la posibilidad de escuchar sus propias intervenciones orales y, posiblemente, se fijarían en su pronunciación y entonación.

- **Desdoblamiento en grupos.** Sería importante reducir la cantidad de alumnos en un grupo, con un máximo de quince personas, y, de esta manera, poder atender las necesidades de cada estudiante.

## 6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Abad, M., & Toledo, G. (2006). Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE). *Onomázein*, (13), 135-145.
- Ainciburu, M. C. (2007). El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula ELE. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 175-190). Universidad de La Rioja.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Madrid, en Carabela, Sociedad Española de Librería*, (47), 13.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (Eds.). (1979). *The communicative approach to language teaching* (Vol. 308). Oxford: Oxford University Press.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*. 1999; 36-37: 11–33.
- Cesteros, S. P. (2015). Enseñanza del español como lengua extranjera. In *Enciclopedia de lingüística hispánica* (pp. 41-52). Routledge.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, cultura y Deporte. Disponible en línea en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Conselleria d'educació, investigació, cultura i esport (2007). Decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana y se establece el currículo del nivel básico y del nivel intermedio. Disponible en línea en [http://www.dogv.gva.es/datos/2007/09/24/pdf/2007\\_11678.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2007/09/24/pdf/2007_11678.pdf)
- Conselleria d'educació, investigació, cultura i esport (2015). *Curriculums i legislació*. Disponible en línea en: <http://www.eoi.gva.es/es/curriculums/legislacio>
- de la Fuente, M., & Sierra-Pambley, F. (2008). Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas. In *Manual sobre comunicación e inmigración* (pp. 121-135). Tercera Prensa.

- Doporto, S. L., & Rodríguez, M. M. C. (2015). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.
- Dormal, A. (2018). *El enfoque orientado a la acción y su repercusión en el análisis de materiales*.
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Recuperado de: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>*.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), 55-89.
- Fernández, S., & Caselatto, M. (2001). *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera* (Vol. 3). Editorial Edinumen.
- Gallagher, J. J. (1994): *Teaching and learning: New Models*. Annual Review Psychology, 45, 171-95.
- García, L. A. (1998) *Psicología instruccional e intervención para la mejora cognitiva*. Memoria de Cátedra. Universidad de La Laguna.
- Giné, C. (2001, February). Inclusión y sistema educativo. In *Actas de III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)*.
- Gómez, R. P. (2007). La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 89-96). Universidad de La Rioja.
- Hernández, P. (1991): *Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. Méjico:Trillas.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes: Biblioteca nueva. Disponible en línea en:

[https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*.
- Kremers, M. F. (2000). El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. In *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000* (pp. 461-470). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Livingstone, K. A., & Ferreira, A. (2009). La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín de filología*, 44(2), 89-118.
- Madruga, J. A. G. (1990). Aprendizaje pro descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo. In *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 81-92).
- Martínez, L. M. R., & Fernández, J. M. R. (2014). Dinámicas de grupo, agrupamientos y trabajo cooperativo. *Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*, 43.
- Martínez, F. V. (2001). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Ministerio de Educación.
- Martín Peris, E. et. al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en línea en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
- Mateos, C. G. (2008). Culturas, lenguas, estrategias y procedimientos del aprendizaje de la L2 por alumnos inmigrantes adultos. *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, 43.
- Mestre a casa (2018). *Escola Oficial d'Idiomes de Castelló*. Disponible en línea en <http://mestreacasa.gva.es/web/eoicastello/eoicastello>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). *Enseñanzas de idiomas*. Disponible en línea en: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/ensenanza-idiomas.html>

- Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Disponible en línea en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> (texto consolidado, última modificación 23 de marzo de 2018)
- Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Disponible en línea en <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Pujolas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*, 15-93.
- Pujolàs Maset, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*.
- Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. In L. Roger y F. Corral (Coords.). *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de Español para Extranjeros* (pp. 9-15).
- Villalba, F., & Hernández, M. T. (2005). *Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes*.
- Wade, K. C. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, (10), 156-167.
- Zanón, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14(6), 52-67.
- Zanón, J., & Alba, J. M. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas* (Vol. 2). Editorial Edinumen.

### **Webgrafía para la elaboración de las actividades**

- Audacity. Disponible en <https://www.audacityteam.org/> [Consulta: 30 marzo 2019]
- Kahoot! Disponible en línea en <https://kahoot.com/> [Consulta: 5 abril 2019]
- Lápiz de Ele. Disponible en <https://www.lapizdeele.com/> [Consulta: 6 abril 2019]
- Padlet. Disponible en línea en <https://padlet.com/dashboard> [Consulta: 4 abril 2019]

Pinterest. Disponible en <https://www.pinterest.es/> [Consulta: 27 marzo 2019]

ProfeDeEle. Disponible en <https://www.profedeele.es/> [Consulta: 5 abril 2019]

Youtube. *Imágenes “Elefantes blancos y negros”*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-aLmeALMdV4> [Consulta: 30 marzo 2019]

Youtube. *Curiosidades para celebrar el Día internacional del libro*. Adaptado de <https://www.youtube.com/watch?v=nT0Xd2d1Qo4> [Consulta: 3 abril 2019]



## 7. ANEXOS

### 7.1 Anexo 1: Tarea 1 - “Érase una vez...”. Cuéntame un cuento.

#### Ficha 1 – Vídeo



Hace ya mucho tiempo, todos los elefantes del mundo eran o negros



Un día los elefantes negros decidieron matar a todos los elefantes blancos

y los elefantes blancos decidieron matar a todos los elefantes negros.

Enlace: <https://drive.google.com/file/d/1y26O8eV2tu10BDgl6jAVHYhsLurZko4T/view?usp=sharing>  
Imágenes de: <https://www.youtube.com/watch?v=-aLmeALMdV4> (30/03/19)

## Ficha 2 – Texto del cuento con huecos

### ELEFANTES BLANCOS Y NEGROS

Hace ya mucho tiempo, todos los elefantes del mundo \_\_\_\_\_ (ser) o negros o blancos.

\_\_\_\_\_ (Amar) a los demás animales, pero \_\_\_\_\_ (odiarse) entre sí, por lo que ambos grupos \_\_\_\_\_ (mantenerse) apartados. Los negros, \_\_\_\_\_ (vivir) a un lado de la jungla, y los blancos en el lado opuesto.

Un día, los elefantes negros \_\_\_\_\_ (decidir) matar a todos los elefantes blancos, y los elefantes blancos \_\_\_\_\_ (decidir) matar a todos los elefantes negros.

Los elefantes de ambos grupos que \_\_\_\_\_ (querer) la paz \_\_\_\_\_ (internarse) en lo más profundo de la selva, y nunca más se les volvió a ver.

\_\_\_\_\_ (Comenzar) la batalla. Y \_\_\_\_\_ (durar) mucho, mucho tiempo. Hasta que no \_\_\_\_\_ (quedar) ningún elefante vivo.

Durante años, no se volvió a ver ningún elefante sobre la Tierra. Hasta que, un buen día, los nietos de los elefantes pacíficos \_\_\_\_\_ (salir) de la jungla. \_\_\_\_\_ (Ser) grises.

Desde entonces los elefantes han vivido en paz.

Pero, desde hace algún tiempo, los elefantes que tienen orejas pequeñas y los elefantes que tienen orejas grandes se miran unos a otros de forma un tanto extraña e inquietante. Algunos dicen, que esto no acabará bien....

## Ficha 3 – Texto del cuento

### ELEFANTES BLANCOS Y NEGROS

Hace ya mucho tiempo, todos los elefantes del mundo eran o negros o blancos.

Amaban a los demás animales, pero se odiaban entre sí, por lo que ambos grupos se mantenían apartados. Los negros, vivían a un lado de la jungla, y los blancos en el lado opuesto.

Un día, los elefantes negros decidieron matar a todos los elefantes blancos, y los elefantes blancos decidieron matar a todos los elefantes negros.

Los elefantes de ambos grupos que querían la paz se internaron en lo más profundo de la selva, y nunca más se les volvió a ver.

Comenzó la batalla. Y duró mucho, mucho tiempo. Hasta que no quedó ningún elefante vivo.

Durante años, no se volvió a ver ningún elefante sobre la Tierra. Hasta que, un buen día, los nietos de los elefantes pacíficos salieron de la jungla. Eran grises.

Desde entonces los elefantes han vivido en paz.

Pero, desde hace algún tiempo, los elefantes que tienen orejas pequeñas y los elefantes que tienen orejas grandes se miran unos a otros de forma un tanto extraña e inquietante. Algunos dicen, que esto no acabará bien....

Adaptado de:

<http://www.bibliotecadefuenteovejuna.com/category/cuentos-para-mayores/> (31/03/19)

#### Ficha 4 – Conectores para contar un cuento



#### Ficha 5 – Ejemplos de tarjetas con imágenes



Tarjetas con imágenes GUESS WHAT!

**Ficha 6 – PCIC [Consulta: 28 marzo 2019]**

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_b1-b2.htm#p91t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm#p91t) (tiempos del pasado)

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/06\\_tacticas\\_pragmaticas\\_inventario\\_b1-b2.htm#p12t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_inventario_b1-b2.htm#p12t) (conectores)

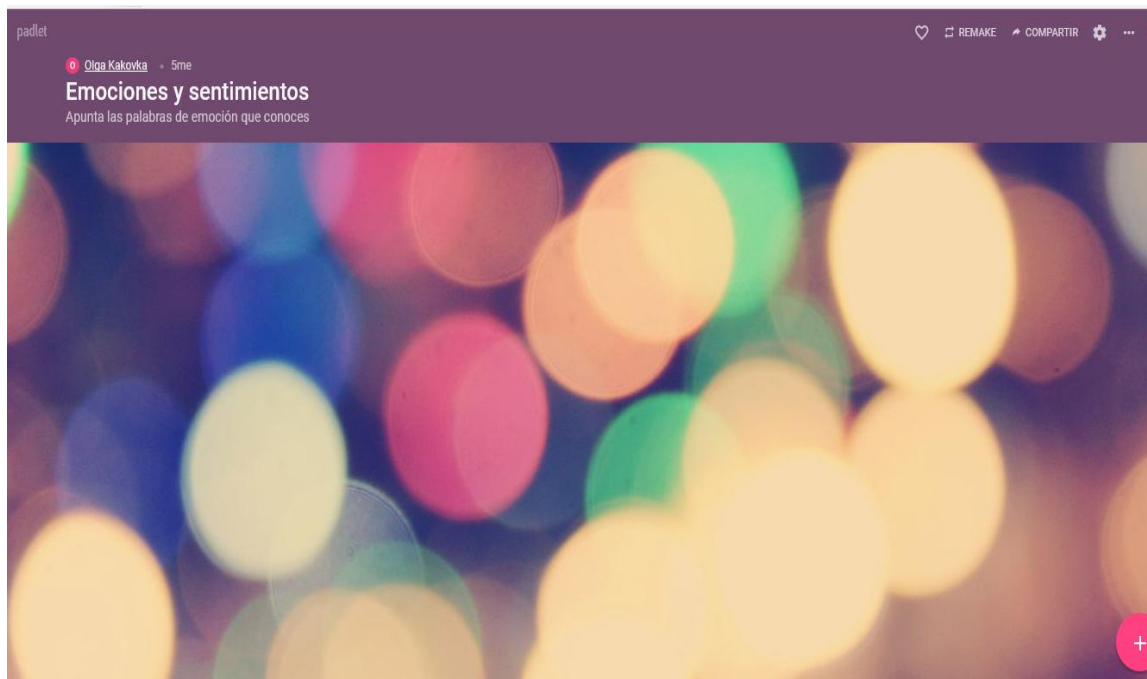
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/08\\_nociones\\_generales\\_inventario\\_b1-b2.htm#p43t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_inventario_b1-b2.htm#p43t) (aspectos de desarrollo de la narración )

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/07\\_generos\\_discursivos\\_inventario\\_b1-b2.htm#p34t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_b1-b2.htm#p34t) (macrofunción narrativa)



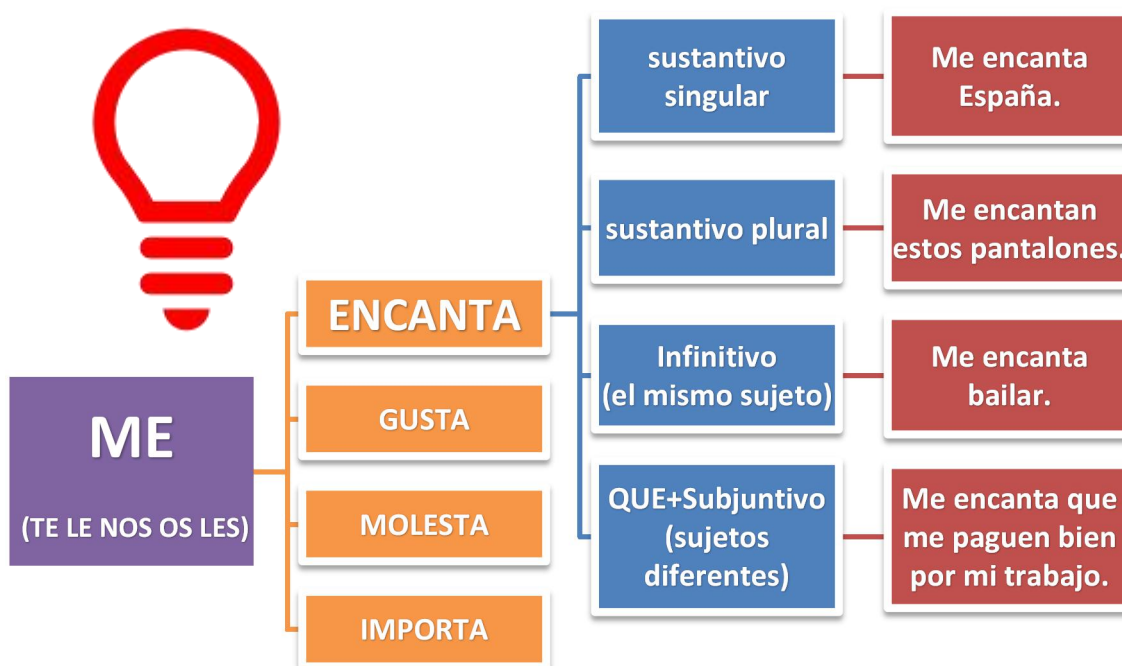
## 7.2 Anexo 2: Tarea 2 - Me gusta que...

### Ficha 1 – Alternativa Padlet



Disponible en <https://padlet.com/al383427/doz4dv1eu1rx>, clave: EOI-B1-ELE

### Ficha 2 – Expresar sentimientos



## Ficha 3- Busca errores (si hay)

**Busca errores**

- Me encanta tu pelo, ¡es precioso!.
- Me preocupa que tienes que tomar tantos antibióticos.
- No me importa que me levante a las 6.
- Me da pena este chico. ¡Pobrecito! No me importa que haga algo por él.
- Me gusta que recoges la mesa después de comer.
- Me da igual. Ya no te creo. No me interesa tus explicaciones.
- ¡Qué pena que no puedas quedarte! Me encanta que estar contigo y hablar de tonterías.
- Me asustan tus palabras. Me parece extraño que dices eso. ¡Qué raro eres!

## Ficha 4 – Respuestas – Busca errores

**Busca errores - respuestas**

- 1. Me encanta tu pelo, ¡es precioso!.
- 2. Me preocupa que TENGAS que tomar tantos antibióticos.
- 3. No me importa LEVANTARME a las 6.
- 4. Me da pena este chico. ¡Pobrecito! No me importa HACER algo por él.
- 5. Me gusta que RECOJAS la mesa después de comer.
- 6. Me da igual. Ya no te creo. No me interesAN tus explicaciones.
- 7. ¡Qué pena que no puedas quedarte! ME ENCANTA ESTAR contigo y hablar de tonterías.
- 8. Me asustan tus palabras. Me parece extraño que DIGAS eso. ¡Qué raro eres!

## Ficha 5 – Expresar sentimientos

# EXPRESAR SENTIMIENTOS



**ALEGRÍA**  
Me alegra...

**EXTRAÑEZA**  
Me extraña...  
Me sorprende...  
Me resulta/parece raro/extraño...

**GUSTO**  
Me encanta...  
Me gusta...

**ENFADO**  
Me enfada...  
Me da rabia...

**INDIFERENCIA**  
Me da igual...  
No me importa...

**DOLOR**  
Me duele...

**MOLESTIA**  
Me molesta...

**TRISTEZA**  
Me pone triste...  
Me da pena...  
Me da lástima...

**PREOCUPACIÓN**  
Me preocupa...  
Me pone nervioso/a...

**MIEDO**  
Me da miedo...  
Me asusta...

**SORPRESA**  
Me sorprende...  
Me extraña...  
Me parece curioso...

**VERGÜENZA**  
Me da vergüenza...

**AFECTO**  
Me cae bien / mal / fatal...

**ABURRIMIENTO**  
Me aburre...  
Me parece aburrido...  
No me interesa...

Ficha 6 – El dado temático

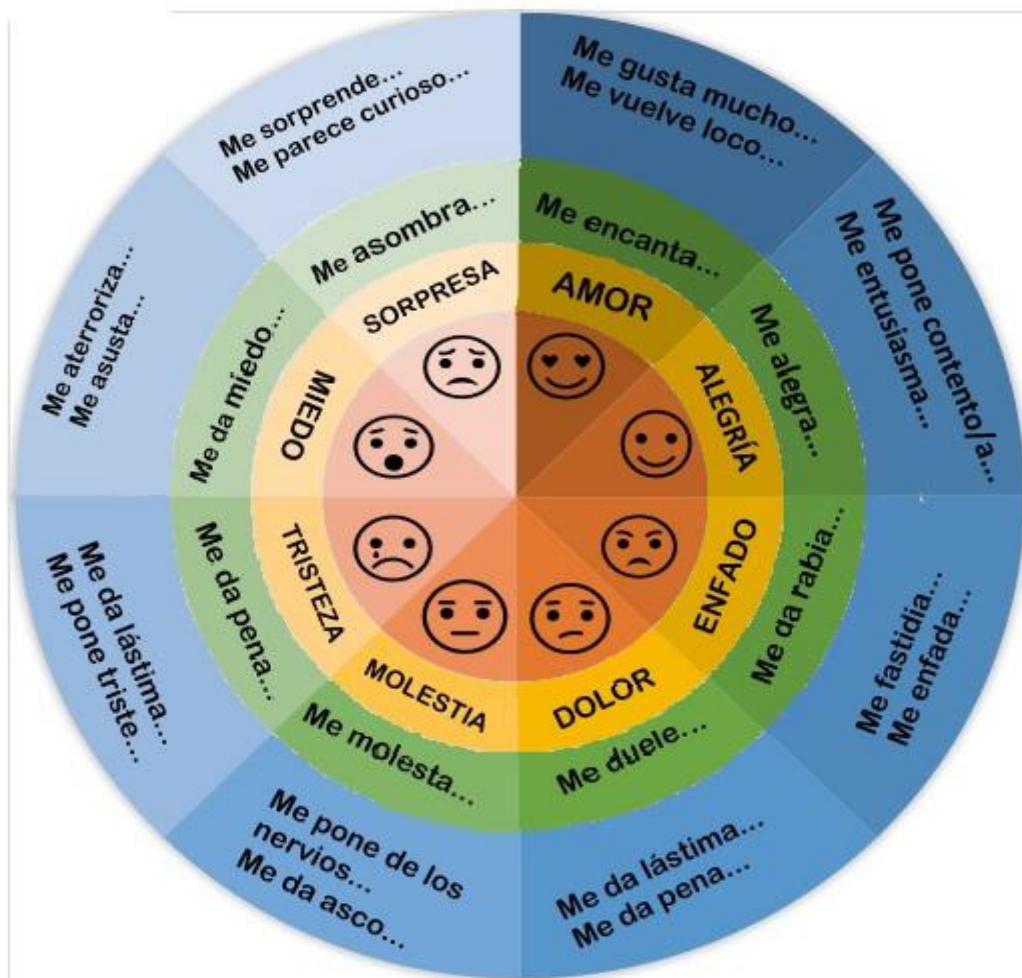


Ficha 7– Verbos para formar oraciones

VIAJAR	PONER	HABLAR	DECIR	CONTAR	IR
TENER	TRAER	LLEVAR	VENIR	COMPRAR	HACER
TRABAJAR	LEER	ESCRIBIR	DIBUJAR	VENDER	ROMPER
SALIR	COMPRAR	LLEVAR	VOLVER	ESTUDIAR	APROBAR
PODER	ACABAR	EMPEZAR	DOMIR	COMER	CONOCER
SABER	DORMIR(SE)	TERMINAR	CONSTRUIR	PASAR(SE)	CREAR
SEGUIR	PONER(SE)	CONTINUAR	SACAR	BAJAR	PROBAR(SE)
ENAMORARSE	CUESTIONAR	MOLESTAR	ROMPER	DAR	SOLUCIONAR



## Ficha 8 – Ruleta de emociones



Adaptado de: <https://drive.google.com/file/d/0B-ft6OmBVuGqUnlpYIR0bXRERUk/view>

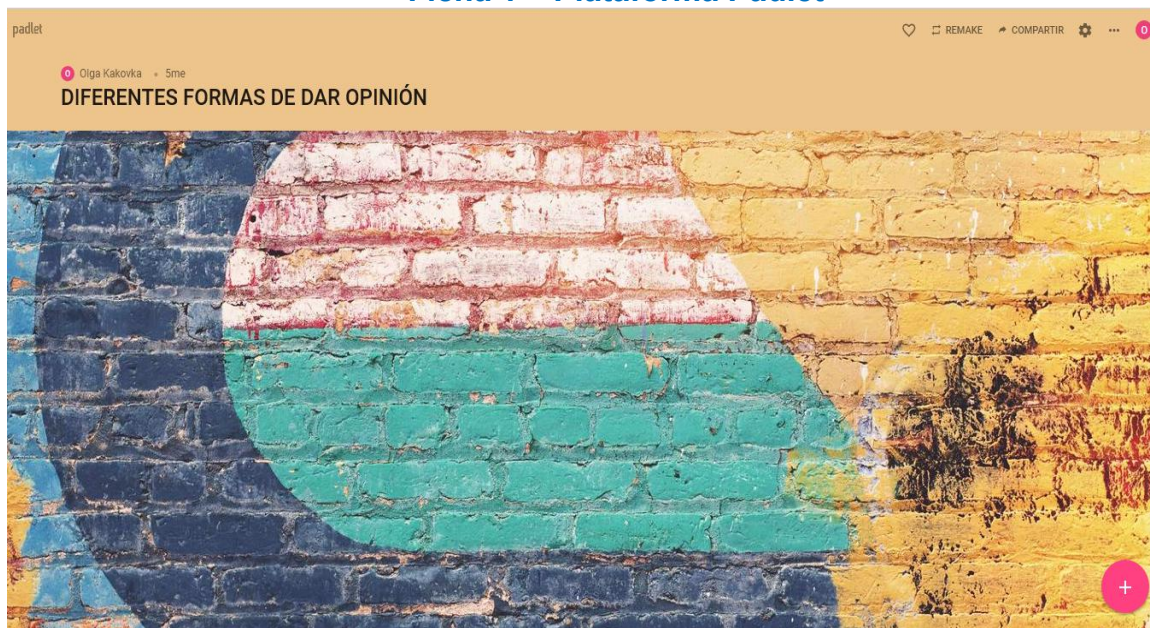
## Ficha 9 – PCIC [Consulta: 28 marzo 2019]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_inventario\\_b1-b2.htm#p3](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm#p3) (Expresar gustos, deseos y sentimientos)

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_b1-b2.htm#p92t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm#p92t) (presente de subjuntivo)

### 7.3 Anexo 3: Tarea 3 - ¿Qué opinas...?

#### Ficha 1 – Plataforma Padlet



Disponible en : (<https://padlet.com/al383427/hko6ihye5xfw> Clave: EOI-B1-ELE).

## CÓMO DAR UNA OPINIÓN

<ul style="list-style-type: none"><li>• EN MI OPINIÓN...</li><li>• DESDE MI PUNTO DE VISTA...</li><li>• PARA MÍ...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desde mi punto de vista este libro es el mejor.</li><li>• Para mí esta canción es muy original.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• CREO QUE...</li><li>• PIENSO QUE...</li><li>• ME PARECE QUE...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Creo que te equivocas.</li><li>• Me parece que hablas demasiado alto.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• NO CREO QUE...</li><li>• NO PIENSO QUE...</li><li>• NO ME PARECE QUE...</li></ul>	<div>+ Presente de Subjuntivo</div> <ul style="list-style-type: none"><li>• No creo que tengas razón.</li><li>• No me parece que esto sea necesario.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• LO VEO (MUY)</li><li>• LO ENCUENTRO (MUY)</li></ul>	<div>+ adjetivo</div> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lo veo estupendo.</li><li>• Lo encuentro muy aburrido.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• ES (MUY)</li><li>• ME PARECE (MUY)</li></ul>	<div>+ adjetivo + que + Presente de Subjuntivo</div> <p>Me parece muy importante que se hable de la igualdad.</p>

## Ficha 3 – Completa las frases con expresiones de opinión



1. Este restaurante me gusta mucho.  
\_\_\_\_\_ muy acogedor.



2. \_\_\_\_\_ aquí hay que construir un columpio. ¿Qué te parece?



3. Este año los alumnos se han portado muy bien. \_\_\_\_\_ que merecen un premio.



4. He leído todos los libros de este autor, me encantan. \_\_\_\_\_ que es el mejor novelista de todos los tiempos.



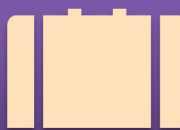
5. Ahora todos hablan de la política. De todas formas, no apoyo a los radicales, \_\_\_\_\_ que tengan razón en muchos aspectos.



6. Te aconsejo que leas este artículo sin falta, es muy gracioso. \_\_\_\_\_ muy ingenioso.



7. ¡Qué bien! ¡Ya llegan las fiestas!  
\_\_\_\_\_ que quedemos un día de estos para comer juntos.



8. ¡Pero si vamos de viaje solo tres días!  
¡\_\_\_\_\_ que haga falta llevar tantas cosas!



9. ¡No me gustan nada las ostras!  
\_\_\_\_\_ tienen un sabor demasiado fuerte.



Ficha 4 – Respuestas – Completa las frases con expresiones de opinión



1. Este restaurante me gusta mucho. *LO VEO / LO ENCUENTRO / ME PARECE* muy acogedor.



2. *EN MI OPINIÓN / PARA MÍ / DESDE MI PUNTO DE VISTA / A MI JUICIO / CREO QUE / PIENSO QUE / ME PARECE QUE* aquí hay que construir un columpio. ¿Qué te parece?



3. Este año los alumnos se han portado muy bien. *CREO / PIENSO / ME PARECE* que merecen un premio.



4. He leído todos los libros de este autor, me encantan. *CREO / PIENSO / ME PARECE* que es el mejor novelista de todos los tiempos.



5. Ahora todos hablan de la política. De todas formas, no apoyo a los radicales. *NO CREO / NO PIENSO / NO ME PARECE* que tengan razón en muchos aspectos.



6. Te aconsejo que leas este artículo sin falta, es muy gracioso. *LO VEO / LO ENCUENTRO / ME PARECE* muy ingenioso.



7. ¡Qué bien! ¡Ya llegan las fiestas! *ES (MUY) IMPORTANTE / NECESARIO* que quedemos un día de estos para comer juntos.



8. ¡Pero si vamos de viaje solo tres días! ¡*NO CREO / NO PIENSO / NO ME PARECE* que haga falta llevar tantas cosas!



9. ¡No me gustan nada las ostras! *PARA MÍ / EN MI OPINIÓN / DESDE MI PUNTO DE VISTA / A MI JUICIO* tienen un sabor demasiado fuerte.

## Ficha 5 – Citas

<p>“La razón no me ha enseñado nada. Todo lo que yo sé me ha sido dado por el corazón”.</p> <p>León Tolstoy</p>	<p>“Prefiero morir de pie a vivir arrodillado”.</p> <p>Che Guevara</p>	<p>“Si no acaba con la guerra, no es una victoria”.</p> <p>Michel de Montaigne</p>
<p>“La perfección se logra no cuando no hay nada más que añadir sino cuando no hay nada más que quitar”.</p> <p>Antoine de Saint-Exupéri</p>	<p>“Es una locura odiar a todas las rosas porque una te pinchó, renunciar a todos tus sueños porque uno de ellos no se realizó”.</p> <p>Antoine de Saint-Exupéri</p>	<p>“Nuestra mayor gloria no está en no caer nunca, sino en levantarnos cada vez que caemos”.</p> <p>Confucio</p>
<p>“Nunca sabes lo fuerte que eres, hasta que ser fuerte es la única opción que te queda”.</p> <p>Bob Marley</p>	<p>“En la vida hay algo peor que un fracaso: el no haber intentado nada”.</p> <p>Franklin D. Roosevelt</p>	<p>“¿Amas la vida? Pues no desperdicies el tiempo, porque es la sustancia de la que está hecha”.</p> <p>Benjamín Franklin</p>
<p>“Pasamos mucho tiempo ganándonos la vida, pero no es suficiente tiempo viviéndola”.</p> <p>Teresa de Calcuta</p>	<p>“No dejes que el ruido de las opiniones ajenas apague tu voz interna”.</p> <p>Steve Jobs</p>	<p>“No es pobre el que tiene poco, sino el que mucho desea”.</p> <p>Séneca</p>
<p>“El sabio no dice nunca todo o que piensa, pero siempre piensa todo lo que dice”.</p> <p>Aristóteles</p>	<p>“Elige un trabajo que ames, y no tendrás que trabajar un día en tu vida”.</p> <p>Confucio</p>	<p>“Un amigo es uno que lo sabe todo de ti y a pesar de ello te quiere”.</p> <p>Elbert Hubbard</p>
<p>“Para que nada nos separe que nada nos une”.</p> <p>Pablo Neruda</p>	<p>“Se necesitan dos años para aprender a hablar, y sesenta para aprender a callar”.</p> <p>Ernest Hemingway</p>	<p>“Un hoy vale por dos mañanas”.</p> <p>Benjamín Franklin</p>

### **Ficha 6 – Texto de la audición**

## **Fragmento del poema INSTANTES, atribuido a Jorge Luis Borges**

Si pudiera vivir nuevamente mi vida,  
en la próxima trataría de cometer más errores.  
No intentaría ser tan perfecto, me relajaría más.  
Sería más tonto de lo que he sido,  
de hecho tomaría muy pocas cosas con seriedad.  
Sería menos higiénico.  
Correría más riesgos,  
haría más viajes,  
contemplaría más atardeceres,  
subiría más montañas, nadaría más ríos.  
Iría a más lugares adonde nunca he ido,  
comería más helados y menos habas,  
tendría más problemas reales y menos imaginarios.

Enlace de audio:

[https://drive.google.com/file/d/1IJMseT\\_TdtJfXNO6IUmf4BTINAznpXDR/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1IJMseT_TdtJfXNO6IUmf4BTINAznpXDR/view?usp=sharing)

Adaptado de: <https://www.poemas-del-alma.com/instantes.htm>

### **Ficha 7 – Recupera el texto del poema**

Poder, si, vivir, mi, nuevamente, vida,  
Errores, más, de, cometer, tratar, en, próxima, la.  
Intentar, perfecto, ser, tan, más, relajarse.  
Tonto, ser, más, de, se, lo, que,  
Seriedad, muy, cosas, pocas, de hecho, con, tomar.  
Menos, ser, higiénico.  
Más, correr, riesgos,  
Viajes, hacer, más,  
Más, contemplar, atardeceres,  
Subir, montañas, nadar, más, ríos, más.  
Adonde, más, a, ir, lugares, ir, nunca,  
Helados, habas, más, menos, comer, y,  
Más, tener, problemas, y, reales, imaginarios, menos.

### Ficha 8 – Fichas para practicar el condicional simple

Si pudieras ser invisible...	<b>Si fueras el presidente...</b>	<b>Si tuvieras una varita mágica...</b>	Si tuvieras 10 años menos...
<b>Si fueras astronauta...</b>	Si pudieras ver en la oscuridad...	Si tuvieras 15 años...	<b>Si vivieras en el Polo Norte...</b>
Si pudieras viajar en el tiempo...	Si encontraras un billete de 500 euros...	Si hablaras todos los idiomas del mundo...	Si pudieras detener el tiempo...
<i>Si pudieras hablar con tu "yo" de hace diez años...</i>	<b>SI PUDIERAS LEER LOS PENSAMIENTOS DE LOS DEMÁS...</b>	<b>SI FUERAS MÁS PEQUEÑO QUE UN INSECTO...</b>	<b>SI PUDIERAS HABLAR CON EL AUTOR DE TU LIBRO FAVORITO...</b>
<b>Si la música dejara de existir...</b>	<b>SI TE TOCARA UN MILLÓN DE EUROS...</b>	SI NO TUVIERAS MÓVIL...	<b>SI VIVIERAS EN EL SIGLO XVII</b>
<b>SI PUDIERAS ELEGIR LA NACIONALIDAD...</b>	Si vivieras en un castillo...	<b>Si inventaras la píldora mágica...</b>	Si pudieras cambiar tu aspecto...
<i>Si fueras famoso...</i>	Si aprobaras el C1 de español...	<b>Si tuvieras superpoderes...</b>	<b>SI PUDIERAS VOLAR...</b>
<i>Si pudieras cambiar el tiempo que hace...</i>	<b>SI TE ENCONTRARAS CON UN EXTRATERRESTRE...</b>	<i>Si no existiera internet...</i>	<b>Si fueras inmortal...</b>



### Ficha 9 – PCIC [Consulta: 27 marzo 2019]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_inventario\\_b1-b2.htm#p17t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm#p17t) (expresar opiniones y actitudes)

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_b1-b2.htm#p91t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm#p91t) (tiempos verbales de subjuntivo)

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_b1-b2.htm#p91t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm#p91t) (condicional simple)

## 7.4 Anexo 4: Tarea final - Mi libro favorito

## Ficha 1 – Plan de exposición oral

HABLANDO DE LIBROS...		
<b>1</b> - Mi libro favorito es... - Mi libro favorito se titula...	<b>2</b> - ...que fue escrito por... - Es del escritor...	<b>3</b> En el libro se trataba de... (resumen)
<b>4</b> Mi actitud personal... - Me gusta que... - Me encanta que... - Me parece curioso que... -- Me aburre que... - Me sorprende... - Me interesa... - Me da pena... - Me da lástima...		<b>5</b> Mi opinión... - Me parece que... - Creo que... - Es interesantísimo... - Es bastante...
		<b>6</b> ¿Qué cambiarías en el libro? - No cambiaría nada porque... - Cambiaría el momento en el que... - Si pudiera... - Si yo fuera el autor...

## Ficha 2 – Carteles para el día del libro



<https://www.pinterest.es/pin/388083692887900393/>

LIBROS

LEAS lo que LEAS  
¡FELIZ DÍA DEL LIBRO!

¡FELIZ DÍA DEL LIBRO!

23 de  
april



Libro electrónico



Redes  
sociais



## Señales de tráfico



## Prospectos



Botes de  
champú



## Mapas



Comic



Marquesinas



## Subtítulos de películas



## Instrucciones de muebles



Lara Romero -- [idibujos.tumblr.com](http://idibujos.tumblr.com)



MEJORA LA CONCENTRACIÓN



TE AYUDAN A MEJORAR  
TU ORTOGRAFÍA Y REDACCIÓN



TE BRINDA INFORMACIÓN  
Y CONOCIMIENTO



GRAN ENTRETENIMIENTO



EJERCITA TU CEREBRO



REDUCE EL ESTRÉS  
Y MEJORA TU ÁNIMO



ENRIQUECE  
TU LENGUAJE



# BENEFICIOS DE LA LECTURA

TE INTRODUCEN AL MUNDO  
DE LA FANTASÍA



DESARROLLA  
TU CREATIVIDAD



SON VENTANAS AL MUNDO



AYUDAN A TU MEMORIA



INCREMENTAN TU HABILIDAD  
DE SER EMPÁTICO



ABREN PREGUNTAS  
PARA ESTIMULAR  
LA REFLEXIÓN



"UN LIBRO ES UN JARDÍN QUE UNO LLEVA EN EL BOSILLO"  
PROVERBIO CHINO

<https://www.pinterest.es/pin/532972937135790554/>



<https://www.pinterest.es/pin/294422894384607021/>

### Ficha 3 – Vídeo “Curiosidades para celebrar el día del libro”



#drawmylife #tiktokdraw #xpress

CURIOSIDADES PARA CELEBRAR EL DÍA INTERNACIONAL DEL LIBRO | Draw My Life

Adaptado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nT0Xd2d1Qo4>

#### LA TRANSCRIPCIÓN DEL VÍDEO

¿Sabéis qué se celebra hoy? ¡El día internacional del libro!

Y... ¿sabéis por qué el 23 de abril? Pues resulta que se trata de una fecha muy simbólica, ya que coincide con la muerte de tres grandes de la literatura: Cervantes, Garcilaso de la Vega y Shakespeare.

En este día tan especial, en el que se busca fomentar la lectura, hemos preparado un vídeo de curiosidades literarias.

¡Atentos, que empezamos!

Y, ya que lo hemos mencionado, empecemos con Shakespeare!

Considerado el escritor más importante en lengua inglesa, a él le debemos buena parte de nuestra riqueza literaria. Quizás muchos no sepan que a lo largo de su vida inventó más de 1.700 palabras y expresiones, entre las que se encuentran algunas tan populares como “romper el hielo” o “el amor es ciego”. Aunque además de palabras, ¡Shakespeare también se atrevió con los nombres propios! De hecho, el nombre Jessica aparece por primera vez en la obra “El mercader de Venecia”, que presumiblemente adaptó del nombre bíblico Yiskah.

¿Curioso, verdad?

Pero sin desmerecer el trabajo de Shakespeare, igual de impresionante fue la labor del escritor estadounidense Ernest Vincent Wright. En 1939 escribió la novela “Gadsby”, que tiene una impresionante particularidad, ya que a lo largo de sus 50.000 palabras... ¡no encontrarás ni una sola letra e!

¿Vosotros seríais capaces de hacer algo así?

Y es que escribir un libro es un arduo trabajo... aunque no para todo el mundo.

Ryoki Inoue, un escritor brasileño de origen japonés, tiene el récord de ser el autor más prolífico del mundo! Hasta el día de hoy ha publicado nada más y nada menos que 1.086 novelas, más o menos unas cuatro al mes.

Como todos sabréis, la literatura no se ha salvado de la censura, y tenemos ejemplos desde “El Código Da Vinci” de Dan Brown hasta “El origen de las Especies”



de Darwin.

Sin embargo, uno de los casos más sorprendentes fue la prohibición de la saga juvenil Harry Potter en varias regiones de Estados Unidos y en algunas escuelas de Inglaterra. Al parecer, el sector más religioso consideró que los libros promovían la brujería.

Seguro que no hace falta decir que os animamos a visitar la biblioteca, pero no hagáis como el coronel inglés Robert Walpole, que en 1667 pidió prestado un libro que no regresaría a su sitio hasta 288 años después, gracias al historiador John Plumb!

¿Y vosotros?

¿Cuál es vuestro libro favorito?

¡Feliz día del libro!

## Ficha 4: Preguntas del Kahoot!

Quiz, slides, polls - all in one game! Meet our new, redesigned game creator! [Learn more](#) X

**Kahoot!** Home Discover Kahoots Reports Upgrade now Create

**Curiosidades literarias**

Play Challenge ☆

A public kahoot  
#español #día del libro  
0 favorites 0 plays 0 players

olga13nik  
Created 5 months ago

**Questions (7)** [Show answers](#)

1 - Quiz  
¿Cuándo se celebra el Día del libro?

20 sec

2 - Quiz  
¿Por qué se celebra este día? Porque es el día de...

20 sec

3 - Quiz  
Shakespeare inventó más de 1.700 ...

20 sec

4 - Quiz  
En la novela "Gadsby" del escritor estadounidense Ernest Vincent Wright de 50

Disponible en: <https://create.kahoot.it/share/curiosidades-literarias/470bdd91-2bdc-4209-8bce-d87b3adde47c>.



### Ficha 5: Rúbrica de coevaluación de la tarea final

Observa la exposición de tus compañeros y marca **Sí** o **No** en la casilla correspondiente.

NOMBRE:					
Nº	Nombre del compañero	Habla alto y claro, se le entiende cuando habla	La exposición es ordenada y bien estructurada	Usa las estructuras adecuadas	Utiliza la entonación y la pronunciación correctamente
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9					
10.					




### Ficha 6 – PCIC [Consulta: 4 de abril 2019]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/07\\_generos\\_discursivos\\_inventario\\_b1-b2.htm#p35t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_b1-b2.htm#p35t) (macrofunción expositiva)

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/09\\_nociones\\_especificas\\_inventario\\_b1-b2.htm#p184t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_b1-b2.htm#p184t) (vocabulario literatura)




### 7.5 Anexo 5: Rúbricas de evaluación

#### Rúbrica 1: Evaluación continua

RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
¿Qué evalúo?				%
Grado de implicación y participación	Actitud positiva y activa. El alumno participa en las actividades, se implica e interactúa con los demás estudiantes.	Se implica bastante en las actividades, participa e interactúa, pero no muestra mucho interés.	Actitud pasiva. No se implica o no participa en las actividades, o se implica muy poco.	25
Entonación	La entonación es correcta, adecuada al modelo oracional.	La entonación suele ser adecuada al modelo oracional. El alumno se esfuerza bastante por adecuar la entonación.	La entonación no es adecuada al modelo oracional. El alumno no presta atención a la entonación.	25
Estructura y autocorrección	El alumno utiliza las estructuras correctas y, en caso de equivocarse, se autocorriges.	El alumno mayoritariamente utiliza las estructuras correctas, pero en caso de equivocación no se autocorriges.	El alumno no se esfuerza por utilizar las estructuras correctas, ni se autocorriges.	25
Pronunciación	La pronunciación es adecuada.	El alumno se esfuerza por pronunciar bien, aunque no siempre lo consigue.	El alumno no presta atención a la pronunciación, ni se esfuerza por pronunciar bien.	25

## Rúbrica 2: Evaluación de la tarea final

### RÚBRICA DE EVALUACIÓN

¿Qué evalúo?				%
Calidad de exposición y dominio del contenido	El alumno demuestra un buen dominio del contenido y confianza al exponer, presentando la información clara y pertinente.	El alumno demuestra suficiente conocimiento del contenido y confianza al exponer, pero no consigue presentar la información clara y pertinente.	El alumno demuestra una falta de conocimiento del contenido, la información presentada es irrelevante.	20
Estructura y orden	El alumno ofrece una exposición bien organizada y estructurada, refleja correctamente los puntos obligatorios.	El alumno ofrece una exposición bastante organizada y ordenada, pero no todos los puntos obligatorios están reflejados correctamente.	El alumno ofrece una exposición desorganizada y confusa, no están reflejados los puntos obligatorios o su uso es incorrecto.	20
Entonación	La entonación es correcta, adecuada al modelo oracional.	La entonación suele ser adecuada al modelo oracional. El alumno se esfuerza bastante por adecuar la entonación.	La entonación no es adecuada al modelo oracional. El alumno no presta atención a la entonación.	20
Estructura y autocorrección	El alumno utiliza las estructuras correctas y, en caso de equivocarse, se autocorriges.	El alumno mayoritariamente utiliza las estructuras correctas, pero en caso de equivocación no se autocorriges.	El alumno no se esfuerza por utilizar las estructuras correctas, ni se autocorriges.	20
Pronunciación	La pronunciación es adecuada.	El alumno se esfuerza por pronunciar bien, aunque no siempre lo	El alumno no presta atención a la pronunciación, ni se esfuerza	20

		consigue.	por pronunciar bien.	
--	--	-----------	----------------------	--

### Rúbrica 3: *One-Minute Paper*

¿Qué tarea te ha gustado más?

“Érase una vez...”. Cuéntame un cuento.	Me gusta que...	¿Qué opinas...?	Mi libro favorito

¿Cómo te has sentido?

Motivado	Desmotivado	Contento	Aburrido	Cansado	Satisfecho	Fracasado

¿Qué has aprendido?

--

## 7.6 Anexo 6: Reflexiones personales

### Ficha 1 - Cuaderno de reflexiones

#### **Tarea 1: Érase una vez... Cuéntame un cuento (13.05.2019)**

El ambiente muy positivo. Los estudiantes se acordaban de mí del primer período de prácticas.

He tenido un imprevisto: no se abría el vídeo con el microcuento. Al final lo he conseguido proyectar desde otro dispositivo, pero se ha perdido tiempo. Sin embargo, los estudiantes seguían entusiasmados.

Me ha parecido muy positivo que no ha habido ninguna protesta al cambiar sus parejas de trabajo tradicionales, aunque se notaba cierta incomodidad al principio. Hacer el resumen del cuento resultó una tarea bastante fácil, además hubo una buena autocorrección personal. No obstante, los niveles de oralidad son muy dispares.

A la hora de realizar la tarea formé yo los grupos de 4 y 5 y fue una decisión acertada, ya que he visto participar a los alumnos que muchas veces pasaban desapercibidos. La creación del cuento ha sido, sin duda, la actividad que más éxito ha tenido. No obstante, ningún grupo quiso utilizar la aplicación *Story dice*, todos optaron por las tarjetas. La exposición de los mejores cuentos ha sido muy divertida, ha habido cuentos muy graciosos.

Constato que es un grupo donde se trabaja mayoritariamente con el libro de texto, por eso algunos alumnos se han mostrado sorprendidos y, hasta, desorientados al no utilizar el libro.

#### **Tarea 2: Me gusta que... (13.05.2019)**

No se ha podido utilizar la plataforma *Padlet*. Algunas alumnas (mayores de 40 años, de procedencia árabe) no han querido usar el móvil en el aula. Para que no se sienten excluidas, hemos utilizado la alternativa: la pelota. La actividad ha tenido bastante éxito, posiblemente, por el carácter lúdico.

Hemos tardado más tiempo de lo que he previsto repasando las estructuras gramaticales que se usan para expresar sentimientos y emociones. He tenido que dar más ejemplos, además hemos repasado las formas de presente de subjuntivo.

La tarea de buscar errores ha resultado muy útil, algunos alumnos han llegado a explicar en español los usos que se han encontrado.

La tarea de formar oraciones a partir de un sentimiento y un verbo ha tenido bastante éxito, aunque me ha resultado difícil explicarles qué es lo que tienen que hacer. A pesar de que es una actividad oral, he visto a muchos alumnos apuntar las oraciones creadas en sus cuadernos.

La realización de la tarea mediante la ruleta de emociones resultó demasiado personal. Muchos estudiantes han hecho más de lo que he pedido y han contado historias y anécdotas que les han pasado a ellos, muchos se han emocionado demasiado. En general, ha sido una actividad acertada, porque ha permitido crear un ambiente familiar y amistoso, aunque hay que tener cuidado con la temporalización.

### **Tarea 3: ¿Qué opinas...? (15.05.2019)**

La actividad "*lluvia de ideas*" hemos tenido que llevar a cabo oralmente, apuntando las respuestas en la pizarra. No se ha podido usar la plataforma *Padlet* por las mismas razones que en la sesión anterior. La actividad de rellenar las fichas ha resultado muy fácil, apenas ha habido errores.

La actividad con frases célebres no ha salido como me lo imaginaba. A pesar de tener proyectado el esquema con diferentes opciones, los alumnos, en su mayoría, se limitaban a usar las estructuras más fáciles.

En cambio, la actividad con el poema la han encontrado original. Una alumna incluso compuso cuatro líneas más, siguiendo el ejemplo. Los grupos se han mostrado cooperativos y participativos.

Para la realización de la tarea quedaba poco tiempo, habrá que tener mucho cuidado con la temporalización. Me ha sorprendido que la inmensa mayoría de los estudiantes ha preferido hablar de las películas y de las series y casi nadie de los libros.

Muchos alumnos llegan tarde a la clase e interrumpen la actividad en curso, rompen la dinámica del grupo. Por otro lado, hay alumnas que se van 10-15 minutos antes de acabar la clase, de esta manera no llegan a realizar la tarea.

#### **Tarea 4: Mi libro favorito (15.05.2019)**

El mayor problema es que no se ha podido implementar la unidad didáctica como estaba previsto: la tarea final no coincide con la celebración del Día del Libro. Sin embargo, los alumnos están entusiasmados y positivos.

La primera actividad ha resultado fácil y hemos tardado menos tiempo de lo que estaba previsto.

La elección del vídeo ha sido acertada, ha generado risas y alegría. Teniendo en cuenta la experiencia de las sesiones anteriores (no poder utilizar las aplicaciones móviles), he proyectado las preguntas sobre el vídeo en la pantalla y las hemos contestado en grupo clase.

La tarea final de toda la unidad didáctica ha salido bastante bien. En la fase de preparación les he visto a los alumnos ayudarse entre ellos, corregirse, hacerse preguntas. Creo que les ayudó bastante tener el plan proyectado en la pantalla. Una alumna comentó que era la primera vez que tenía un plan de exposición y que lo encontraba útil. De todas formas, en las exposiciones finales ha habido de todo: algunos se han esforzado mucho, han utilizado las estructuras correctas y lo han expuesto muy bien; sin embargo, ha habido estudiantes que se han limitado a contestar los puntos del plan, como si fueran preguntas. Las fichas de coevaluación no han tenido mucho éxito: muchas han sido devueltas en blanco o con pocas casillas rellenas.

En términos generales, me ha parecido que los alumnos estaban más tranquilos y más seguros de sí mismos que en sesiones anteriores, se autocorregían bastante.